



EJER CONGRESS 2014 BİLDİRİ ÖZETLERİ

EJER CONGRESS 2014 ABSTRACTS OF PAPERS



24-26 NİSAN 2014
İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi

24-26 APRIL 2014
Istanbul University Congress Center



ANI YAYINCILIK

ID:1

Vücudumuzda Sistemler Ünitesinin Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencinin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi

Araş. Gör. Burak KIRAS
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
burakkiras@gmail.com

Doç. Dr. Behiye AKÇAY
İÜ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
bbezir@gmail.com

ÖZET

Ülkelerin kalkınabilmeleri ve ekonomilerini güçlendirebilmeleri için eğitime önem vererek gereken reformları yapmaları gerekmektedir (Ergün, 2011). Gelişmekte olan her ülke gibi Türkiye de, eğitim alanında reformlara başvurmuştur. Fen bilgisi eğitimi alanında 90'lı yıllardan sonra, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sırasıyla 1992, 2000, ve 2004 programlarını oluşturmuştur. İlk defa 2004 Fen ve Teknoloji Programı'nda resmi olarak öğretime dahil olan yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli eğitim amaçlanmıştır (Çepni ve Çil, 2009). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım temelinde yeniden düzenlenen Fen ve Teknoloji Programı içeriğinde, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişkiler kurmalarını sağlayan *Yöntem* ve tekniklere yer verilmiştir (Balım ve diğ., 2009). Fen eğitiminin amaçları göz önüne alındığında yapılandırmacı yaklaşım temelli aktif öğrenme *Yönteminin*, bu amaçları gerçekleştirmek adına uygun olduğu görülmektedir (Açıkgöz, 2009).

Aktif Öğrenme Yöntemiyle Fen ve Teknoloji konularından “Genetik” (Kartal, 2007); ve “Madde ve Değişim” (Süzen, 2007) gibi birçok konuda çalışılmışken, yedinci sınıf “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin aktif öğrenme *Yöntemleri*yle öğretimi konu alan bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışma bu konudaki eksikliği gidermek açısından önemlidir.

Bu *Araştırmanın amacı*; yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin öğretiminde aktif öğrenme *Yöntemlerinin* öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Örneklem: Araştırma, İstanbul Bağcılar'daki bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla “Vücudumuzda Sistemler Ünitesi Akademik Başarı Testi” ön test olarak okuldaki iki yedinci sınıfa uygulanmıştır. Testin sonuçlarında anlamlı bir farklılık olmadığından sınıflar, deney ve kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 35'er öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda 15 kız, 20 erkek öğrenci bulunurken deney grubunda 21 kız, 14 erkek öğrenci bulunmaktadır. Belirlenen kontrol grubu öğrencilerine mevcut Milli Eğitim programı uygulanırken, deney grubu öğrencilerine aynı zaman diliminde aktif öğrenme teknikleri uygulanmıştır.

Veri toplama araçları: Araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin “Sindirim Sistemimiz ve Sindirim Sistemi Sağlığımız, Boşaltım Sistemimiz ve Boşaltım Sistemi Sağlığımız, Denetleyici ve Düzenleyici Sistemimiz” konularıyla ilgili bilişsel düzeyleri belirlemek amacıyla oluşturulan “Vücudumuzda Sistemler Ünitesi Akademik Başarı Testi” ve Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarını belirlemek için “Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İnel (2009) tarafından geliştirilen Vücudumuzda Sistemler Ünitesi Akademik Başarı Testi 28 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin K-20 güvenirlik değeri 0.89 olarak bulunmuştur (İnel, 2009). Yanık (2008) tarafından geliştirilen Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği, 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir ve testin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0.91'dir.

Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırmada dört hafta boyunca kontrol grubunda mevcut Milli Eğitim müfredatına bağlı kalınırken, deney grubunda aktif öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Kontrol grubunda sınıf öğretmeni, konuları ders kitabı kullanılarak düz anlatım *Yöntemi*yle işlenmiştir. Deney grubunda konular işlenirken, aktif öğrenme tekniklerinden kartopu tekniği, şiir yazma, rol yapma ve eğitimsel oyunlardan “nesi var?” teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Deney ve kontrol gruplarına ait “Vücudumuzda Sistemler Ünitesi Akademik Başarı Testi”nin ön testleri “bağımsız gruplar t-testi” kullanılarak karşılaştırıldığında .01 anlamlılık düzeyinde ($t = .586$, $p = .560$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, son testler karşılaştırıldığında .01 anlamlılık düzeyinde ($t = -6.728$, $p = .000$), deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ait “Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği”nin ön testleri “bağımsız gruplar t-testi” kullanılarak karşılaştırıldığında .01 anlamlılık düzeyinde ($t = -.822$, $p = .094$) anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Aynı şekilde son testler karşılaştırıldığı zaman da .01 anlamlılık düzeyinde ($t = -1.100$, $p = .275$) anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmanın sonuçları bize, “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin konularının öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin mevcut Milli Eğitim programına göre öğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu alanda yapılan bazı çalışmalar da aktif öğrenme *Yöntemlerinin* öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Aydede, 2006; Dinescu ve diğ., 2010; Süzen, 2008; Tandoğan, 2006).

“Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin ve mevcut Milli Eğitim programının, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını değiştirmedeği tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak; öğrencilerin

Fen ve Teknoloji dersini ve öğretmenlerini uygulamadan önce de seviyor olmaları gösterilebilir. Çünkü hem deney hem de kontrol grubuna aynı öğretmen öğretim gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol grubunun hem ön test hem de son test puanları oldukça yüksek çıkmıştır. Ayrıca, aktif öğrenme tekniklerinin sadece 4 hafta için uygulanmış olması, öğrencilerin derse karşı tutumlarının anlamlı şekilde değiştirmemesine sebep olmuş olabilir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalar aktif öğrenme *Yöntem*lerinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösterirken (Aydede, 2006; Süzen, 2008; Tandoğan, 2006;), Lunenberg ve Volman (1999)'ın çalışma sonuçları aktif öğrenme *Yönteminin* öğrencilerin dersteki pasif tutumunu artırdığını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Aktif öğrenme, fen eğitimi, akademik başarı, tutum.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. Biliş Gelişiminin Coşkusu, İzmir.
- Aydede, M. N. (2006). İlköğretim altıncı sınıf fen bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Balım, A. G., Kesercioğlu, T., İnel, D. ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 55-74.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara:Pegem Akademi.
- Dinescu, L., Dinica, M., & Miron, C. (2010). Active strategies – option and necessity for teaching science in secondary and high school education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3724-3730.
- Ergün, M. (2011). *Eğitimde kalkınma*. III. Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Diyarbakır, 5-12 Mayıs.
- İnel, D. (2009). Fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme *Yöntemi* kullanımının öğrencilerin kavramları yapılandırma düzeyleri, akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kartal, T. (2007). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme *Yönteminin* öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve hatırd tutmalarına etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lunenberg, M. L. & Volman, M. (1999). Active learning: views and actions of students and teachers in basic education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 431-445.
- Süzen, S. (2007). Aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tandoğan, R. Ö. (2006). Fen eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yanık, S. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde vücudumuzdaki sistemler ile ilgili kavramlar ve öğrencilerin kavrama düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öğretmen Adaylarının Algoritmik Kimya Problemlerini Çözme Süreçlerinin İncelenmesine Yönelik Bir Çalışma

Naciye Elif BİLİR
Beyazıt Ford Otosan Orta Okulu, İstanbul
naciyeelif@gmail.com

Prof.Dr. Fatma Gülay KIRBAŞLAR
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim
Dalı, gulaykirbaslar@gmail.com

ÖZET

Giriş: Matematiğin ana unsurunun; problem çözme ve onun gerektirdiği süreç oluşu oldukça yaygın bir biçimde kabul görmektedir. İnsanları, karşılaştıkları problemlerin çözümüne götüren bu düşünme süreci, hem gündelik hayatta hem de tüm bilim dallarında kullanılmaktadır (Özsoy, 2005). Bu nedenle problem ve problem çözmenin yapısı ile problem çözmede başarının artırılması pek çok eğitimci ve psikolog tarafından üzerinde çalışılan bir konudur (Kılıç ve Samancı, 2005). Problem çözme aynı zamanda bilimsel bir *Yöntem* olduğundan, eleştirel düşünmeyi, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi, analiz ve sentezleme becerilerinin de kullanımını gerektirir. Fen biliminin önemli bir dalı olan kimya, bilim olarak maddelerin yapısını, özelliklerini ve birbirleriyle etkileşimlerini incelemektedir. Kimyadaki temel yasalar; deney ve teori arasında bir köprü görevi yapan matematik dili ile ifade edilmektedir. Bu nedenle kimyadaki bazı yasaların ifade edilmesinde ve karşılaşılan problemlerin çözümünde matematik bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan kimyasal çalışmaların doğru sonuçlarına ulaşabilmek için matematiksel bilgilerin önemi büyüktür. Kimya derslerinde algoritmik problem çözümlerinde öğrencilerin kullandıkları çözüm süreçleri, var olan kimya bilgileri ile matematik bilgi ve becerilerini de kapsar. Çünkü hesaplamalar yapılırken birtakım matematiksel işlemlerin yapılması ve özellikle karmaşık formüllerde hesaplanması gereken veriyi bulabilmek için formül içinde de bazı matematiksel düzenlemelerin yapılması gerekir (Kırbaşlar, Özsoy-Güneş, Avcı ve Deringöl, 2012).

Çalışmanın amacı: Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ile Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören; Genel kimya dersi almış olan öğretmen adaylarının algoritmik kimya problemlerini çözme süreçlerini araştırmaktır.

Problem Cümlesi; uygulamaya katılan öğretmen adaylarının algoritmik kimya problemlerini çözme becerileri nedir ve çözüm sürecinde sergiledikleri yaklaşımlar nasıldır?

Çalışmanın örnekleme: Çalışmanın örneklemini Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ile Özel Eğitim Bölümü Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören; Genel Kimya dersini almış olan 122 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin 37'si Fen Bilgisi Eğitimi, 44'ü Sınıf Öğretmenliği ve 41'i Üstün Zekalılar Anabilim Dalı öğretmen adaylarıdır.

Çalışmanın yöntemi ve modeli : Bu araştırmada nitel araştırma *Yöntemi* kullanılmıştır. Nitel veri analizi uygulaması için içerik analizi yapılmıştır. Analiz: Verilerin düzenlenmesi (kodlama ve kategorilerin belirlenmesi), verilerin **ÖZET**lenmesi (aynı kategoriye giren tüm verilerin ortak başlık altında toplanması), verilerin yorumlanması (*Bulguların* tümevarım yoluyla yorumlanması) basamakları ile gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı

Algoritmik Genel Kimya Problemleri Çalışma Kağıdı (AGKPÇK): Algoritmik Genel Kimya Problemleri Çalışma Kağıdı (AGKPÇK); araştırmaya katılan öğrencilerin algoritmik Genel Kimya problem çözme becerilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Uzman olarak görüşlerine başvurulacak kişiler; algoritmik kimya problemlerinin hangi kimya konularından seçilmesi ve nasıl oluşturulması gerektiği konusunda, problemlerin hangi matematiksel süreçleri izleyeceği ve nasıl puanlandırılacağı konusunda, problemlerin anlaşılabilirliği ve çalışmanın problem cümlesini doğru yansıtmaması konusunda alanlarında uzman öğretim üyeleridir. Algoritmik genel kimya problemlerinin hazırlanmasında alan yazın araştırması yapılmış; Genel Kimya dersi içeriğinde yer alan konular belirlenmiş; mol kavramı, mol kütle hesaplama, molarite, normalite, molekül formülü bulma, bazı gaz yasaları (Charles, Gay-Lussac, Boyle-Mariotte vb.), ideal ve gerçek gazlar ile ilgili konulardan seçilen altı adet algoritmik problem oluşturulmuştur. AGKPÇK'da yer alan problemler uygulamanın yapıldığı tüm öğrencilerin Genel Kimya dersinde öğrenmiş oldukları konulara göre seçildiğinden seviyelerine uygunlukları açısından bir problem yaşanmamıştır. Problemlerin seçiminde, tüm öğrencilerin Genel Kimya dersinin içeriğinde söz konusu problemlere ait olan kimya konularını görmüş olmalarına dikkat edilmiştir.

Verilerin analizi: Araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak oluşturulan, Algoritmik Genel Kimya Problemleri Çalışma Kağıdı (AGKPÇK)'ındaki problemlerin çözümlerinde, öğrencilerin becerileri ve çözüm sürecinde sergiledikleri yaklaşımları değerlendirebilmek için, süreçte yapılan hata türlerinin belirlenmesi yoluna gidilmiş ve içerik analizi çalışmaları yapılmıştır. Problemlerin çözümlerinde yapılan hatalar belirlenerek hata kategorileri oluşturulmuştur. AGKPÇK'ındaki hata kategorilerinin oluşturulmasında öğrencilerin problemlerin çözümünü için uyguladıkları süreçler incelenmiş; benzer hatalar kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve dört ana başlık altında toplanmış, isimlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular: AGKPÇK'ındaki problem çözümlerine uygulanan içerik analizi sonucunda: "Problemin anlaşılmasından kaynaklanan hatalar; Organizasyon hataları; Konu bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar ve İşlemsel hatalar" olarak isimlendirilen hata kategorileri oluşturulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Hata Kategorileri ve İçerikleri

Hata Kategorileri	İçerik
Sorunun anlaşılmasından kaynaklanan hatalar	Sorunun içeriğinin anlaşılabilmesi, verileri anlamama, verilenlerin yanlış yazılması, verileri ilgisiz bir konu ile ilişkilendirme, verileri kendine göre yorumlama, problemin bir önceki şikkından etkilenme.
Organizasyon Hataları	Sorunun çözüm yolunu ararken yanlış strateji geliştirme, yanlış oran-orantı kurma, matematiksel eşitliği yanlış yazma ve verileri yanlış kullanma.
Konu Bilgisi Eksikliği hataları	Problemde geçen konunun bilinmemesi ya da eksik bilgi, çözümde yanlış yöne gitme, molekül formülünü kendine göre yazma, kimya yasalarını (Charles, Gay-Lussac, Boyle-Mariotte vb.) bilmeme, dönüştürme bilgisi eksikliği (⁰ C ve K, mm Hg ve atm dönüştürmeleri vb.).
İşlemsel Hatalar	Basit dört işlem hataları, işlemsel yuvarlama hataları, birim hataları (kg-g, L-mL vb.).

Belirlenen dört hata kategorisi yüzde ve frekansları açısından incelenmiş ve içinde en yüksek hata türü oranı, üç Anabilim Dalı öğretmen adaylarında da “işlemsel hatalar” (% 37,38); bu hata kategorisi içinde en yüksek hata tipinin % 83,40 ile “dört işlem hataları” olduğu görülmüştür. Diğer yüksek hata kategorisinin “Organizasyon hataları” (% 24,5) olduğu belirlenmiştir, bu hata kategorisi içinde en yüksek hata tipi % 6.96 ile “yanlış strateji geliştirme”dir. “Konu bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar” kategorisinde ise “molekül formülünü bilmeme” hata tipi en yüksektir (%49,72).

Sonuç ve Tartışmalar: AGKPÇK’ındaki problem çözümlerine uygulanan içerik analizi sonucunda: “Problemin anlaşılmasından kaynaklanan hatalar; Organizasyon hataları; Konu bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar ve İşlemsel hatalar” olarak isimlendirilen dört hata kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriler içinde en yüksek hata türü oranı, üç Anabilim Dalı öğrencilerinde de “işlemsel hatalar” ve bu hata kategorisi içinde en yüksek hata tipinin “dört işlem hataları” olduğu görülmüştür. Diğer yüksek hata kategorisinin “Organizasyon hataları” olduğu belirlenmiştir, bu hata kategorisi içinde en yüksek hata tipi “yanlış strateji geliştirme”dir. “Konu bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar” kategorisinde ise “molekül formülünü bilmeme” hata tipi en yüksektir. Öğrencilerin problem çözümlerinde yüksek oranda yapmış oldukları “işlemsel hatalar” hata türü matematik bilgi eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir. İkinci en yüksek hata türü “Organizasyon hataları”dır. “Sorunun anlaşılmasından kaynaklanan hatalar” ve “Konu bilgisi eksikliğinden kaynaklanan hatalar” birbirine yakın değerlerde bulunmuştur. Bu durum, kimya bilgisi eksik olan öğrencilerin soruyu tam anlayamaması ile açıklanabilir. Yapılan bazı çalışmalarda da, öğrencilerin problem çözerken en çok zorlandıkları durumlar; soruyu anlamama, yeterli matematik bilgisinin olmaması, işlem hataları, doğru formüllerin bilinmemesi, uygun stratejiyi uygulayamama, kimya kavram bilgisi ve prensiplerinin iyi bilinmemesi olarak belirtilmiştir (Nakiboğlu ve Kalın, 2003; Babayeva, 2000; Zhang ve Watkins, 2001; Erdemir; Bozan ve Küçüközer, 2007).

Anahtar sözcükler: Genel Kimya, Algoritmik problem çözüm süreci, Öğretmen adayı.

Kaynaklar

- Babayeva, E. (2000). Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinde Gaz Kanunlarıyla İlgili Kavramsal Öğrenme ile Problem Çözme Yeteneğinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozan, M., Küçüközer, H. (2007). Elementary School Students’ Errors in Solving Problems Related to Pressure Subjects, *Elementary Education Online*, 6(1), 24-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirci, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 4.Baskı, Pegem Akademi, ISBN 978-9944-919-28-9.
- Erdemir, N. (2009). Determining Students’ Attitude Towards Physics Through Problem-Solving Strategy, *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(2), 1-19.
- Kılıç, D., Samancı, O. (2005). İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Kullanılışı, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 100-112.
- Kırbaşlar, G., Özsoy-Güneş, Z., Avcı, F., Deringöl, Y. (2012). Approaches of Turkish Pre-Service Science Teachers Toward Algorithmic Chemistry Problem Solving In Science Education, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, Special Issue: 1094-1099.
- Nakiboğlu, C., Kalın, Ş. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerinde Problem Çözme Güçlükleri-I: Deneyimli Kimya Öğretmenlerine Göre, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 305–316.
- Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179–190.
- Zhang, L.F., Watkins, D. (2001). Cognitive Development and Student Approaches to Learning: An Investigation of Perry's Theory with Chinese and US University Students. *Higher Education*, 41, 236-261.

Yrd.Doç. Zeliha ÖZSOY-GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi
Eğitimi Anabilim Dalı
ozsoy@istanbul.edu.tr

Prof.Dr. Fatma Gülay KIRBAŞLAR
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi
Eğitimi Anabilim Dalı
gulaykirbaslar@gmail.com

ÖZET

Giriş: Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik algılarını şekillendiren etmenlerden birini öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri süresince aldıkları alan ve mesleki eğitim dersleri oluşturmaktadır. Okullardaki matematik ve fen öğretiminin kalitesi, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi süresince aldıkları alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin yeterliliği ve bu derslerin öğretimi hakkındaki olumlu inançlarına bağlıdır (Harper ve Daane, 1998). Öğretime yönelik öz-yeterlik algısı yüksek olan hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin uygulamalarında çok çeşitli öğretim stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (Riggs ve Enochs, 1990). Matematik okuryazarlığı bir tanımda matematik diliyle yazılmış fikirleri anlayabilmek ve bu dilde iletişim kurabilmek olarak tarif edilmiştir (Lutze, 2005). Başka bir tanımda ise matematik okuryazarlık öğrencilerin problem çözme, analiz yapma, muhakeme etme, farklı alan ve durumlarda etkili bir biçimde çözümler oluşturabilmeleri olarak da ifade edilmektedir (Özgen ve Bindak, 2008).

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlerin etkilerinin incelenmesidir.

Problem cümlesi; Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri nedir ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın örneklemi: Çalışmanın örneklemini Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi (n=173), Matematik Öğretmenliği (n=143), Sınıf Öğretmenliği (n=131) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (n=108) Anabilim Dallarında öğrenim gören 555 adet öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin 400'ü kız, 155'i erkek; 161'i birinci sınıf, 136'sı ikinci sınıf, 131'i dördüncü sınıf ve 127'si dördüncü sınıf öğretmen adaylarıdır.

Çalışmanın Yöntemi ve modeli : Bu araştırmada nicel araştırma *Yöntemi* ve tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı : Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği (MOÖÖ): Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği (MOÖÖ) Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş olup güvenirlik katsayısı cronbach α =.942 olarak belirlenmiştir. 25 maddelik ölçek, "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Tamamen katılmıyorum" seçeneklerini içermekte ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'dir.

Verilerin analizi : Verilerin analizinde SPSS16,0 paket programı ile ANOVA, İlişkisiz Grup t-testi, Tamhane ve LSD testleri kullanılmıştır.

Bulgular : Öğrencilerin Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri puan ortalamalarının 86,8577 olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin "cinsiyet", "Anabilim Dalı", "sınıf", "mezun olunan Lise türü" değişkenlerine göre analiz sonuçları Tablo1-4'de verilmiştir.

Tablo 1. MOÖÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz grup t-testi sonuçları

Grup	N	X	SS	SH	T-test		
					t	Sd	p
Bayan	400	88,5325	14,70219	,73511	4,108	553	.000
Bay	155	82,5355	17,16773	1,37895			

Tablo 1'de görüldüğü gibi, MOÖÖ puanları ve cinsiyet değişkeninin ilişkisiz grup t-testi sonuçlarına göre; ölçek toplam puanı için grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark bayan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 2. MOÖÖ puanlarının Anabilim Dalı değişkenine göre ANOVA sonuçları

N,X ve SS				ANOVA					
Grup	N	X	SS	Var.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	173	93,6532	12,00659	Arasında	36827,450	3	12275,817	68,444	,000
Sınıf Öğretmenliği	131	84,8473	13,92644	İçinde	98824,305	551	179,354		
Matematik Öğretmenliği	143	91,8951	12,13522	Toplam	135651,755	554			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	108	71,7407	16,14905						

MOÖÖ puanları ve Anabilim Dalı değişkeninin ANOVA testi sonucunda Anabilim Dalı gruplarının aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 2). MOÖÖ puanlarının Anabilim Dalı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Tamhane testi uygulanmıştır (L=6,947, p<.05).

Tablo 3. MOÖÖ puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları

N,X ve SS		ANOVA							
Grup	N	X	SS	Var.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
1.Sınıf	161	84,9689	13,28365	Arasında	2171,496	3	723,832		
2.Sınıf	136	85,5809	14,90541	İçinde	133480,259	551	242,251	2,988	,031
3.Sınıf	131	87,3511	15,67994	Toplam	135651,755	554			
4.Sınıf	127	90,1102	18,53621						

Tablo 3’de görüldüğü gibi, MOÖÖ puanları ve sınıf değişkeninin ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. MOÖÖ puanlarının sınıf değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Tamhane testi uygulanmıştır ($L=3,043$, $p<.05$).

Tablo 4. MOÖÖ puanlarının mezun olunan Lise türü değişkenine göre ANOVA sonuçları

N,X ve SS		ANOVA							
Grup	N	X	SS	Var.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Devlet Lisesi	162	84,3457	16,59242	Arasında	2348,046	3	782,682		
Anadolu Lisesi	130	89,7538	14,97650	İçinde	133303,709	551	241,931	3,235	,022
Öğretmen Lisesi	193	87,5389	14,41895	Toplam	135651,755	554			
Diğer	70	85,4143	17,07909						

MOÖÖ puanları ve mezun olunan Lise türü değişkeninin ANOVA testi sonucunda mezun olunan Lise türü gruplarının aritmetik ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 4). MOÖÖ puanlarının mezun olunan Lise türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere LSD testi uygulanmıştır ($L=1,142$, $p>.05$).

Sonuç ve Tartışmalar : Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir. Araştırmada matematik okuryazarlık öz-yeterlik ölçek puanı ile cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Akkaya ve Memnun (2012), tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Özgen ve Bindak (2011) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin bayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Matematik okuryazarlık öz-yeterlik ölçek puanı ile öğretmen adaylarının Anabilim Dalı puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur, buna göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin ölçek puanları diğer tüm bölümlerden istatistiksel açıdan anlamlı derecede düşük, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin puanları Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Akkaya ve Memnun (2012) ile Güneş ve Gökçek (2013) tarafından Matematik, Fen bilgisi ve Sınıf öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Matematik okuryazarlık öz-yeterlik ölçek puanı ile öğretmen adaylarının sınıf değişkeni puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur, buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçek puanlarının birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf seviyelerine göre saptanan bu sonuçlar, yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akkaya ve Memnun, 2012; Koyuncu ve Haser, 2012; OECD, 2006; Schnulz, 2005).

Matematik okuryazarlık öz-yeterlik puanı ile mezun olunan Lise türü arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna göre Anadolu Lisesi mezunlarının matematiksel okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin, Devlet Lisesi mezunlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalarda da matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyinin okul türü ile ilişkili olduğunu bulmuştur (Özgen ve Bindak, 2011; Schnulz, 2005; Yenilmez, 2010).

Anahtar sözcükler: Matematik okuryazarlığı, öz-yeterlik inancı, öğretmen adayı.

Kaynaklar

- Akkaya, R., Sezgin-Memnun, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Matematiksel Okuryazarlığa İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-111.
- Güneş, G., Gökçek, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-79.
- Harper, N.W., Daane, C.J. (1998). Causes and reductions of math anxiety in pre-service elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19, 29-38.
- Koyuncu, İ. ve Haser, Ç. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde Bildiriler Kitabı, s: 390.
- Lutzer, C.V. (2005). Fostering Mathematical Literacy. *Primus*, 15 (1), 1-6.
- Özgen, K., Bindak, R. (2008). Matematik Okur Yazarlığı Öz-yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 571-528.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 1073-1089.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2006). Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy, A Framework for PISA. <http://www.oecd.org/>
- Riggs, R.M., Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (b), 625-637.
- Schnulz, W. (2005). *Mathematics Self-efficacy and Student Expectations: Result from PISA 2003*. Proceeding in the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal. Retrieved 12 April 2010 from <http://www.eric.ed.gov/>
- Yenilmez, K. (2010). *Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlik İnançları*, 9. Matematik Sempozyumu, 20-22 Ekim 2010, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. Bildiri Kitabı, 455-460.

ID:4**4. Sınıf Kesirler Ünitesi Öğretim Yazılımının Bireysel ve Grupla Öğretim Süreçlerinde Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi**

Özge YİĞİT
Milli Eğitim Bakanlığı Denizli Arif Yalınkaya Ortaokulu
ozgetas_manisa@hotmail.com

Doç.Dr.Jale İPEK
Ege Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Öğretmenliği, jale.ipek@ege.edu.tr

ÖZET

Giriş: Eğitim teknolojisinin doğrudan yararlarını incelemek gerekirse; öğrenmeyi kolaylaştırma, aktif öğrenmeyi sağlama, somut öğrenmeyi gerçekleştirme, aşamalı öğrenmenin temelini kurma, düşüncede sürekliliği sağlama, üretimi artırma, değişik seviyelerden özel hedefleri gerçekleştirme gibi işlevleri olduğunu görürüz. Ayrıca öğrencileri yaratıcılığa sevk etme, öğretmenin rolünü geliştirme, fırsat eşitliğini gerçekleştirme, motivasyon yaratma, eğitimi bireyselleştirme, serbest eğitimi sağlama, birinci kaynaktan bilgiyi sağlama vb. imkanlar sağlamaktadır (Yaylacı & Yaylacı, 1999). Birçok öğrenci günlük yaşamda paylaşma kavramlarını etkili bir şekilde kullanmasına rağmen kesirleri matematiğin zor bir alanı olarak tanımlar (McLeod & Newmarch, 2006). Doğal sayılar tarafından sunulan miktarlar kolayca anlaşılmaktadır. Biz çantamızda ne kadar portakal olduğunu kolaylıkla söyleyebiliriz. Ancak kesirler miktarlar arasındaki ilişkileri içermesinden dolayı bir çok kişinin zorluk yaşamasına neden olmaktadır (ESRC, 2006). Yukarıda bahsettiğimiz eğitim teknolojilerinin faydaları düşünüldüğünde kesirler ünitesinin somutlaştırılması, animasyonlar aracılığıyla kesir ilişkilerinin görülebilmesi, bireysel hızda ilerleme sağlanması gibi bir çok bakımdan yaş grubuna uygun olarak geliştirilen bilgisayar destekli öğretim(BDÖ) materyali ile öğrencilerin başarı sağlayabileceği düşünülebilir. Yapılan çalışmaları incelendiğinde de bu tezimiz güçlenmektedir. Tufan (2011), çalışmada Çoklu Zeka Kuramı'na göre hazırlanan bir öğretim yazılımının 6. Sınıf öğrencilerinin Kesirler Ünitesi akademik başarılarına yönelik yaptığı ön test-son test veri incelemesi sonucunda BDÖ lehine sonuç çıktığını vurgulamıştır. Wang et al. (2002), 72 dördüncü sınıf öğrencisiyle dinamik ve durağan BDÖ'yü çalışmıştır. Öntest-sontest veri analizleri sonucunda dinamik BDÖ'yü kullanan deney grubunun akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır. Yapılan çalışmalar BDÖ'nün en az geleneksel öğretim(GÖ) kadar başarılı olduğu ortaya çıkarmakla birlikte, ilköğretim öğrencilerinin kesirler ünitesini öğrenmede karşılaştığı sıkıntılar düşünüldüğünde BDÖ kesir öğretiminde güçlü bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma Çerçevesi

Problem: İlköğretim 4. sınıf kesir ünitesinin öğretiminde Kendi Başına BDÖ(KBBDÖ), Sınıf Tabanlı BDÖ(STBDÖ) ve GÖ uygulamalarının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi nedir?

Alt Problemler: Kesirler ünitesinin öğretiminde GÖ, STBDÖ ve KBBDÖ ile öğrenen öğrencilerin öntestleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kesirler ünitesinin öğretiminde GÖ, STBDÖ ve KBBDÖ ile öğrenen öğrencilerin öntest-sontest ortalama farkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmenlerin Kesir Öğretim Yazılımı(KÖY) hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem: Bu çalışma 112 dördüncü sınıf öğrenisinin 5 hafta süreyle GÖ ve BDÖ Yöntemlerinin kesirler ünitesinin öğretiminde öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen öntest-sontest ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem: Araştırma 3 tane 4. sınıf ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini deney ve kontrol grupları olmak üzere 112 öğrenci oluşturmuştur. STBDÖ uygulamasında öğretmen, araştırmacı tarafından geliştirilen KÖY'ü ders işleyişinde kullanmıştır. KBBDÖ de ise her bir öğrenciye KÖY ve KÖY kontrol kağıdı çoğaltılarak verilmiş ve kontrol kağıdına aralara konulan sorular ile öğrencilerin materyali kullanıp kullanmadıklarına karar verilmiştir.

Tablo1: Deneklerle ilgili bilgiler.

Kontrol	4-A sınıfı	GÖ	38 kişi
Deney-1	4-B sınıfı	STBDÖ	35 kişi
Deney-2	4-C sınıfı	Tam uygulanan KBBDÖ	18 kişi
Deney-3	4-C sınıfı	Tam uygulanmayan KBBDÖ	21 kişi

Veri toplama araçları: Araştırma sürecinde toplam 3 tane test kullanılmıştır. Bunlar Kesir Kavrayış Öntesti(KKÖT), Kesir Kavrayış Sontesti(KKST), KÖY kontrol kağıdından oluşmaktadır. KKÖT ve KKST Yazgan'ın (2007) doktora tezinden alınmıştır.

Bulgular:

Grupların Öntestleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Kontrol, deney1 ve deney2 gruplarının öntest puanları levene testi sonuçlarında $p=0.70$ varyanslar eşit çıkmıştır ($p>0.05$)

Tablo2: Gruplar arası Tukey testi öntest sonuçları.

Gruplar	Gruplar	Ortalama Farkları	Standart Hata	p
Kontrol	Deney1	-1,33*	,48	,01
	Deney2	-2,70*	,58	,00
Deney1	Kontrol	1,33*	,48	,01
	Deney2	-1,37	,59	,06
Deney2	Kontrol	2,70*	,58	,00
	Deney1	1,37	,59	,06

*Ortalama farkı 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

O halde kontrol grubunun ön bilgi düzeyi en düşük grupken, Deney1 ve Deney2 gruplarının arasında istatistiki açıdan bir fark yoktur.

Gruplar Arasında Öntest-sontest Ortalama Farkları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Öntestler arasında anlamlı bir fark olduğu için, grupların sontest-öntest ortalama fark farklarına bakılmıştır. Levene testi sonucunda, $p=0,07$ ($p>0,05$) gruplar arası varyansların homojen olduğu söylenebilir.

Grupların sontest öntest başarı puanları karşılaştırmasında, Anova testi kullanılmıştır.

Tablo3: Kontrol, deney1 ve deney2 gruplarının öntest-sontest farklarının Anova testi sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,97	2	3,48	,35	,70
Grup içi	875,63	88	9,95		
Toplam	882,61	90			

Kesirler ünitesinin öğretiminde, kullanılan *Yöntemlerin* öğrenci başarısı üzerinde aynı etkiye sahip olduğu söylenebilir ($p=0,705>0,05$).

Grupların öntest ortalamaları ve sontest ortalamalarına bakılarak gruplara göre öğrenci gelişimlerine bakılmıştır.

Tablo4: Kontrol, deney1 ve deney2 gruplarının öntest-sontest ortalama farkları.

Gruplar	Öntest Ortalamaları	Sontest Ortalamaları	Sontest – Öntest Ortalama Farkları
Kontrol	4,23	7,94	3,71
Deney1	5,57	8,68	3,11
Deney2	6,94	10,55	3,61
Toplam	5,28	8,74	3,46

Grup ortalama farklarına bakıldığında en büyük gelişmenin GÖ *Yöntemi* ile, en düşük ilerlemenin de STBDÖ uygulanan Deney1 grubunda olduğunu görürüz. Ancak KBBDÖ uygulanan öğrencilerin uygulanan testlere göre, sontest ortalamalarına bakılarak en üst düzeyde öğrenme sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kesir öğretimi yazılımı hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Genel olarak öğretmenler geliştirilen materyali kullanarak başarılı bir öğretim yapacaklarına inanmaktadırlar. Öğretmen görüşleri sonucunda; bu materyali kullanarak öğretmenlerin birçok yönden başarılı bir öğretim süreci yaşayacaklarını söyleyebiliriz.

Sonuçlar: BDÖ'nün farklı uygulamaları olan STBDÖ ve KBBDÖ ile GÖ *Yöntemlerinin* öğrenci başarısı üzerindeki etkililiğini araştıran bu çalışma öntest-sontest ve kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Kontrol grubu GÖ, Deney1 grubu STBDÖ ile öğrenim görürken, deney2 grubu KBBDÖ'yü tam olarak uygulamıştır.

GÖ, KBBDÖ ve STBDÖ *Yöntemleri* ilköğretim 4. sınıf kesirler ünitesinin öğretiminde başarılı *Yöntemlerdir*. Ortalama farklarına bakıldığında KBBDÖ'yü tam olarak uygulayan grubun sontest sonuçlarına göre en üst düzey öğrenmeyi gerçekleştirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin materyalle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu geliştirilen materyalle başarılı bir öğretim yapacaklarına inanmaktadırlar. Materyalin kazanımlarla tutarlı, kolay kullanım, açık ve net anlatım özelliklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dikkatini çekebileceğini, daha kolay kavramayı sağlayacağını, zamanı daha verimli kullanabileceklerini, bilgini uzun süre hatırlanmasını sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı materyalin örneklerin artırılması ve görsellerin daha etkili hale getirilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Anahtar sözcükler: Bilgisayar destekli öğretim, matematik öğretimi, sınıf tabanlı öğretim, kendi başına bilgisayar destekli öğrenme.

Kaynakça

- McLeod, R. & Newmarch, B. (2006). *Fractions*. National Research and Development Center for Adult Literacy and Numeracy. https://www.ncetm.org.uk/public/files/257666/fractions_booklet.pdf
- Wang, P., Cheng, W., Wang, W. and Hung, P. (2002). *An elementary school mathematics dynamic learning system and its effects*. International Conference on Computers in Education (806-807). Auckland, New Zealand.
- Yaylacı, H., S. & Yaylacı, F. (1999). Eğitim teknolojisi dersinde öğretim materyallerinin geliştirilmesi. *AKÜ. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 209-219.
- Yazgan, Y. (2007). 10-11 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Kesirleri Kavramaları Üzerine Deneysel Bir Çalışma (Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Sevmeye Düzeyine Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ
Uşak Üniversitesi
yoleriizmir@yahoo.com

ÖZET

Giriş: Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel gelişimi, okul olgunluğu ve okul başarısı, dil gelişimi, öğrenme motivasyonu, sosyal ve duygusal gelişimi için kritik bir dönem olarak tespit edilmiştir (Essa, 2003; Huffman, Mehlinger ve Kerivan, 2000). Okul öncesi öğretmeni okul öncesi eğitimin en önemli parçasıdır ve çocukların hayatındaki en önemli yetişkinlerden biridir (Griggs ve ark., 2009). Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki biçimleri, çocuklara yönelik tutum ve davranış özellikleri önem arz etmektedir (Beyazkürk ve Kesner, 2005). Okul öncesi yıllarından itibaren kurulacak sağlıklı ilişkilerin, çocuğun ileriki dönemlerde diğer öğretmenleriyle olan ilişkilerini de belirleyebildiği, üst düzey sosyal becerilerin yanı sıra akademik başarılarına da önemli ölçüde katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Şahin ve Anlıak, 2008). Başarılı ve herkes tarafından benimsenen öğretmenin, sabırlı, sevecen, hoşgörülü, tutarlı olma ve insanı, doğayı ve yaşamı sevmeye gibi birçok olumlu davranışlara sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Gürkan, 2005). Öğretmenlerin tüm bu özelliklerinin yanı sıra Duyan ve Gelbal'a göre (2008) sahip olmaları gereken özelliklerinden birisi de çocuğu sevmektir. Gelişen, olgunlaşmamış, reşit sayılmayan bir yurttaş, doğumundan başlayarak erinliğe kadarki devrede bulunan kişi ya da 18 yaşın altındaki her birey çocuk olarak tanımlanmaktadır (Duyan ve Gelbal, 2008). Çocuklar için sevgi çocuğa verilen değeri yansıtan kültürel bir olgudur (Erdem ve Duyan, 2011). Yapılan araştırmalar etkili öğretmenlik için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sevecen olma ve çocuk sevmeye gibi özelliklere sahip olmasının önemine değinmiştir (Walls ve diğ., 2002).

Araştırmanın amacı: Yapılan alanyazın incelemesinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye konusunun nicel olarak ele alınmadığı ve çocuk sevmeye etki edebilecek sosyo-demografik özellikler ile arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bazı sosyo-demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin bazı özellikleri ile çocuk sevmeye düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem: Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin bazı sosyo-demografik ve mesleki özelliklerine göre çocuk sevmeye davranışını karşılaştırmaya yönelik ilişkisel bir çalışmadır. Araştırma, genel tarama modelinde olup, nicel araştırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir.

Örneklem: Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadındır.

Veri toplama araçları: Araştırmada Veri toplama araçları olarak Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Barnett çocuk sevmeye ölçeği: Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği, Barnett ve Sinisi, (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiş ve Türkiye için güvenilirlik ve geçerlik çalışması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmış olan bir değerlendirme aracıdır. Ölçekte bireylerin çocukları sevmeye durumunu belirlemeye yönelik on dört madde bulunmaktadır. Bireylerden, her bir maddede belirtilen düşünceye, "Hiç katılmıyorum" yanıtından, "Tamamen katılıyorum" yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 14-98 arasında değişmektedir. Duyan ve Gelbal (2008) yaptıkları çalışmada test-tekrar test güvenilirliğini .85 ve iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa değeri tekrar hesaplanmış ve .70 bulunmuştur.

Kişisel bilgi formu: Bu form araştırmacı tarafından katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum gibi örneklem grubunun özelliklerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

Uygulama: Çalışma için Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü ile temasa geçilerek Uşak merkezde yer alan anaokulları ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin listesi istenmiştir. Bu liste ile 175 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Ölçme araçları ve demografik özelliklerle ilgili form öğretmenlerin tümüne, *Araştırmanın amacı* ve anketleri nasıl dolduracağı ile ilgili bir açıklama ile birlikte, kapalı zarf içerisinde basılı malzeme şeklinde gönderildi. Daha sonra öğretmenlerin isimlerini yazmadan, anketleri doldurup kapalı zarf içinde geri göndermeleri istendi. Dağıtılan 175 anketten 135 tanesi hatasız doldurularak geri gönderildi. Çalışma bu 135 anket üzerinden yürütüldü.

Bulgular: Araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet süresi ve çocuk sahibi olma durumlarına göre çocuk sevmeye düzeylerinde farklılık bulunmazken, yaş ve medeni duruma göre öğretmenlerin çocuk sevmeye puanları yüksek bulunmuştur. Araştırma sonuçları bu araştırmanın *Bulgularını* desteklemektedir. Gelbal ve Duyan (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre çocuk sevmeye durumu bakımından aralarında fark bulunmadığı saptanmıştır. Yine aynı çalışmada evli öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının en yüksek, bekâr ve dul öğretmenlerin çocuk sevmeye puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırma sonucunda (Yazıcı, 2013) yaş değişkeninin öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğiliminde etkili birer değişken olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç: Öğrenme ve öğretme sürecinin en temel üyesi olan öğretmen, çocuklarla sürekli iletişim halinde olma, çocukların farklı bireysel özelliklerini destekleme, ilgi ve gereksinimlerini karşılama, programlar hazırlayıp uygulayabilme ve tüm bu çalışmaları değerlendirme gibi özelliklerinin yanında çocuklara olan sevgisi kaliteli ve başarılı eğitimin en önemli unsurlarından biri olacaktır.

Anahtar sözcükler: Çocuk sevmeye, okul öncesi öğretmeni, öğretmen özellikleri, sosyo-demografik özellikler.

Kaynakça

- Barnett, M. A. ve Sinisi, C.S. (1990). The initial validation of a Liking of Children Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 1-2, 161-167.
- Beyazkürk, D. & Kesner, J.E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547-554.
- Duyan, V. & Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Essa, E. (2003). A practical guide to solving preschool behavior problems (5th ed.). Clifton Park, NY: Delmar Thomson Learning.
- Huffman, L.C., Mehlinger, S.L., & Kerivan, A.S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Griggs, M.S., Gagnon, S.G., Huelsman, T.J., Kiddler-Ashley, P. & Ballard, M. (2009). Student-teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence. *Psychology in the Schools*, 46(6), 553-567.
- Şahin, D. & Anliak, Ş. (2008). Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 215-230.
- Walls, R.T., Nardi, A.H., Von Minden, A.M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48.
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, III/2, 279-286.

Banu ÖZKAN
Marmara Üniversitesi Okul Önces Öğretmenliği
banuozkan@marmara.edu.tr

Özgür YILMAZ
İstanbul Üniversitesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojiler Bölümü

ÖZET

Problem durumu: iletişim araçlarındaki çeşitlilik, teknolojinin gelişmesiyle paralellik göstermekte; bu araçların etkisi dolaylı olarak artmaktadır. En yaygın kitle iletişim araçlarından olan gazete ve televizyon aracılığı ile ulaştırılan mesajın alıcısı çok olduğu için, etkilenecek insan sayısı da çok olmaktadır. Televizyonun bu dönemde çok aşırı izlenmesi çocuğun dil ve sosyal gelişiminde bazı sıkıntıların ve eksikliklerin oluşmasına neden olabilir. Bu dönemde çocuklar televizyonda gördükleri görüntüleri tamamen somut olarak yorumlarlar. Yani çocuklarda tam olarak soyut düşünce gelişmediği için gerek çizgi filmler ve gerekse filmlerde görülen görüntüler olduğu gibi algılanır. Çocuk bütün bunları olduğu gibi uygulamaya çalışabilir. Bandura'ya göre de , saldırganlığın öğrenilmesinde model alma, taklit önemlidir ve televizyon model olma açısından önemli bir araçtır. Televizyonun çocuk üzerinde olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkileri de olmaktadır. ancak bu izledikleri programın türüne, televizyon izleme sıklıklarına, ailelerin bu konudaki bilgi düzeyine bağlıdır. 5-7 yaş arası ailelerin çocukların televizyon izleme durumlarıyla ilgili görüşlerini belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem: araştırma tarama *Yöntem*inde bir çalışmadır. Çalışma grubu 5-7 yaş arası çocuğa sahip olan 120 anne-babadan oluşacaktır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve demografik bilgi formu kullanılacaktır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans dağılımları ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılacaktır.

Beklenen sonuçlar: Araştırmanın sonucunda anne ve baba eğitim durumuyla çocukların izledikleri program türü arasında anlamlı bir ilişki bulunması beklenmektedir. Buna göre, eğitim düzeyi yüksek olan anne babaların çocuklarının daha eğitici içerikli programlar izlemesi beklenmektedir. Yine eğitim düzeyi yüksek olan anne babaların televizyon programı seçiminde akıllı işaretlere dikkat etmesi beklenmektedir. Ayrıca odasında TV bulunan çocukların TV izleme sıklığının daha yüksek olması beklenmektedir.

Kaynakça:

- Bukatko, D., Daehler, M.W. (2004). Child Deveelopment. A Thematic Approach. Fifth Edition. Boston. Çamlıbel İrkin, A.(2012). Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri. RTÜK. Uzmanlık tezi.
- Doğanay, Ş. (1997) 10-16 yaş arasındaki çocukların cinsiyeti ile anne-baba öğrenim düzeyinin televizyon programı seçme ve izleme süresine etkisi. (Basılmamış yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi.
- Karaca, Y., Pekyaman, H., Güney, H. (2007). Ebeveynlerin Televizyon Reklam İçeriklerinin Çocuklar Üzerindeki Etkilerini Etik Açıdan Algılamalarına Yönelik Bir Araştırma. Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2
- Tümkan, F. (2005). TELEVİZYONDAKİ ŞİDDETİN ÇOCUK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ. <http://talimterbiye.mebnet.net/Dergi/4.pdf>
- Wake, M., Hesketh, K., & Waters, E. (2003) Television, computer use and body mass index in Australian primary school children. J. Paediatr Child Health, 39, 130-134.

E-Öğrenmede Kavram Odaklı Tartışma Ortamının Tasarımı ve Etkililiği

Erdi Okan YILMAZ
Uşak Üniversitesi
Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu
erdi.yilmaz@usak.edu.tr

Halil YURDUGÜL
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
yurdugul@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Öğrenme yönetim sistemleri günümüzde e-öğrenmelere genel bir platform sunmaktadır. Bu tür sistemler öğrenenlerin Moore (1989) tarafından tanımlanan etkileşim ilkeleri doğrultusunda içerik, öğretici ve diğer öğrencilerle etkileşime girerek öğrenenin kendi öğrenme yaşantılarına etkin olarak katılımına olanak verir. Bu tür öğrenme amaçlı etkileşimler aynı zamanda da fiziksel öğrenme ortamları için de geçerlidir. ÖYS’ler tarafından sağlanan sanal öğrenme ortamları ile fiziksel öğrenme ortamları arasındaki en önemli farklılık ise; e-öğrenmedeki ortamların aksine fiziksel öğrenme ortamlarında bu etkileşim türlerinin aynı ortamda ve bazı zamanlarda da eşzamanlı gerçekleşmesidir. Yani, fiziksel sınıflarda içerikle etkileşime giren öğrenciler yine aynı ortamda içerikle olan etkileşimlerinin yanı sıra diğer öğrencilerle ya da öğreticiyle etkileşime geçebilmektedirler. Oysa yaygın olarak kullanılan ÖYS’lerde (örneğin Blackboard, Moodle, WebCT vb.) içerik ve tartışma ortamları farklı birer modül olarak yapılandırılmışlardır. Öğrenciler içerikle etkileşime girdikten sonra bu modülden ayrılıp tartışma modülüne girmektedirler ve hiyerarşik iplik yapısında olan tartışmalarda (threaded discussion) ilgili konuya ulaşarak orada içerikle ilgili tartışmaları izlemek ya da tartışmalara katılmaya yönelmektedir. Bu süreç öğrenmelerin bütünlüğünü ve motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluğu gidermek amaçlı ÖYS’nde içerik ile tartışma modülü birleştirmeye yönelik *bağlı tartışma ortamları* (anchored discussion) geliştirilmiştir. Bu ortamlar geleneksel tartışma ortamlarına (GTO) göre içerik ile tartışmayı birleştirme çabasından kaynaklanmaktadır. CaMILE (Guzdial ve Turns, 2000), CONFOR (George ve Labas, 2008), CoNote (Davis ve Huttenlocher, 1995) ve diğerleri bu tür ortamlara örnek olarak verilebilir. Ancak bu tür ortamların ortak özellikleri bir tarayıcı penceresinde çerçeve (frame) yapısını kullanarak metin tabanlı bir öğretim materyalini ile bu metin ağırlıklı materyale yorum ekleyerek yapılan tartışmaları birlikte gösterme üzerine kuruludur. Öğrenenler genellikle makale formatında olan üzerinde öğretim materyali üzerinde işaretleme ve not eklemenin yanı sıra işaretledikleri alanlara diğer öğrenenler yorum yazabilmektedirler. Ancak bu tür çalışmalarda öğretim materyali daha çok bir öğrenme görevi (learning task) niteliğindedir.

Bu çalışmada ÖYS’nde öğrenenin içerik ile tartışma geçişlerini kolaylaştırmak ve bağlı tartışma ortamlarındaki gibi öğrenme görevi olarak değil de doğrudan öğrenme içeriğine yönelik etkileşimini olanaklı hale getirmek için *kavram odaklı tartışma ortamı* (KOTO) geliştirilmiştir. Bu ortam geliştirilirken analogi olarak wiki ortamları göz önüne alınmıştır. Bilindiği gibi wiki ortamlarında kavramsal öğrenmelere dayalı içerikte bir kavram (genellikle ön öğrenmelere dayalı) diğer kavramlarla açıklanmaktadır. Eğer hedef kavram tanımında geçen alt kavramlar anlaşılabilir ise o kavramlara ait bağlantılar (linkler) öğrenenler tarafından etkinleştirilerek diğer kavram içeriğine geçiş yapılmaktadır. KOTO’da ise öğrenenler içerikteki bir kavrama tıkladığı zaman yalnızca o kavrama ilişkin bir tartışma penceresinin açılması amaçlanmıştır. Bir başka ifadeyle wiki ortamındaki kavrama ilişkin bağlantının etkinleştirilmesinde bir başka kavram içeriği açılması yerine KOTO’da o kavrama ilişkin tartışmalara erişim söz konusudur. KOTO’nda öğrenenin içerik ile tartışma ortamı arasında geçişlerini kolaylaştırmak amacıyla da tartışma penceresinin içerik ortamı üzerinde, öğrenenlerin içeriği de görebilecekleri şekilde kayan pencere (sliding windows) şeklinde açılması amaçlanmıştır. Böylelikle öğrenen ilgili kavrama ilişkin tartışmaları hem içerik ortamında uzaklaşmadan hem de kavram bazındaki tartışmaları görebileceklerdir. Böylelikle ÖYS’lerde yer alan ve bağımsız bir modül olarak hazırlanan, dağınık ve hiyerarşik yapıda olan geleneksel tartışmalara alternatif bir ortam geliştirilmiştir. İçerik ortamından KOTO’na geçiş kavram bazlı olabileceği gibi aynı zamanda hiçbir kavram bağlantısı etkinleştirilmeden de geçiş olanaklıdır. Bu durumda ise öğrenenler görüntülenen içerikteki tüm kavramlara ilişkin tartışmaları görebilecek şekilde tasarlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada ÖYS’nde yer alan geleneksel tartışma ortamı (GTO) ile KOTO’nın öğrencilerin öğrenmeleri ve diğer özellikleri üzerine etkileri deneysel bir ortamda sınanmıştır. Kavram ağırlıklı bir ders olan “öğretim ilke ve Yöntemleri” dersi kapsamında üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaşantıları için bir ÖYS yapılandırılmıştır. Araştırmaya katılan 90 öğrenci rnd() fonksiyonu yardımı ile deney (46 kişi) ve kontrol (44 kişi) gruplarına atanmışlardır. Her iki grup da deneyin homojenliği açısından tartışma ortamı dışında kalan bölümleri aynı olan ÖYS’ni kullanmışlardır. Deney grubundaki tartışma ortamı KOTO, kontrol grubunda ise GTO kullanılmıştır. Yaklaşık 7 hafta boyunca kendilerine tahsis edilen ÖYS üzerinden yalnızca çevrimiçi olarak geçirdikleri öğrenme yaşantıları sonucunda tartışma ortamındaki performansları, tartışma ortamına ilişkin görüşleri, katılım niteliği, öğrenme ve katılım stilleri karşılaştırılmıştır.

	Araştırma Değişkenleri						Yöntem
	Katılımcı Sayısı	Öğrenme Algısı	Kullanışlılık Algısı	Katkı Niteliği	Katılım Stili	Öğrenme Stili	
Deney Grubu	46	X	X	X	X	X	
Kontrol Grubu	44	X	X	X	X	X	

Ölçme araçları olarak ise; tartışma ortamlarında öğrenme algısı için Wu ve Hiltz (2004) tarafından geliştirilen ölçek, kullanışlılık algısı olarak araştırmacılar tarafında geliştirilen ölçek, gönderilen iletilerin niteliği hakkında bir derecelendirme ölçeği (Marra vd., 2004; Rovai, 2007; Kalelioğlu ve Gülbahar, 2010), öğrenme stili olarak Felder ve Soloman (1994) tarafından geliştirilen ölçek ve katılım stili olarak da ÖYS log kayıtları kullanılmıştır.

Sonuçlar: Elde edilen *Bulgular* doğrultusunda; KOTO'nu kullanan öğrencilerin öğrenme algılarının bilişsel öğrenmeler kapsamında GTO'nu kullanan öğrenenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği yönündedir. Kullanışlılık algısı olarak ise KOTO'nu kullananların, gezinim ve içerik-tartışma ortamları arasındaki geçişler olarak daha kullanışlı olduğu yönünde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan tartışma ortamlarındaki iletilerin niteliği açısından (katkı niteliği) KOTO'nu kullanan öğrencilerin daha fazla bilişsel çaba, konuyu anlama, örnek ve referans gösterme, anlaşılabilir olma, işbirliği ve yönlendirme olarak GTO'nu kullananlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar içeren iletiler gönderdiği gözlenmiştir. Buna ek olarak, elde edilen *Bulgular* doğrultusunda katkı stili bakımından ise her iki grupta yer alan öğrencilerin tartışma başlatma açısından herhangi bir farklılık gözlenmemişken, GTO'nu kullanan öğrencilerin anlık katkılarının (tekil mesajlar yazma) daha fazla olduğu, buna karşın KOTO'nu kullanan öğrencilerin ise ısrarlı katkısının daha çok olduğu yönünde *Bulgulara* ulaşılmıştır. Diğer taraftan, bilişsel öğrenmeler açısından KOTO'nun sıralı ve bütünsel öğrenenler lehine farklılık gösterdiği, buna paralel olarak da GTO'nun sıralı öğrenenler lehine çalıştığı ve aynı zamanda GTO'nun bütünsel öğrenme stiline sahip öğrenciler aleyhine etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Referanslar

- Davis, J. R., & Huttenlocher, D. P. (1995). Shared annotation for cooperative learning. *Proceedings for CSCL 1995*. Available: <http://www-cscl95.indiana.edu/cscl95/davis.html>
- Felder, R. M., Soloman, B. A. (1994). *Index of Learning Styles*. <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSpa.html> Erişim tarihi: Haziran 2011.
- George, S., & Labas, H. (2008). E-learning standards as a basis for contextual forums design. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 138-152.
- Guzdial, M., & Turns, J. (2000). Effective discussion through a computer-mediated anchored forum. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 437-470.
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y. (2010). Çevrimiçi tartışmaların değerlendirilmesi için ölçütlerin belirlenmesi, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*.1(3).
- Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. K. (2004). Content analysis of online discussion forums: a comparative analysis of protocols. *Educational Technology Research Development*, 52, 23–40.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Wu, D., Hiltz, S. R., 2004, Predicting learning from asynchronous online discussions, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 139-152.

Çocuklarda Obsesif Kompulsif Bozukluk ile Anksiyete Duyarlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yapısal Eşitlik Modeli

Arş. Gör. İsmail SEÇER
Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, P.D.R
İsmail.secer@atauni.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Obsesif kompulsif bozukluk, Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) tarafından, kişinin sosyal ve mesleki işlevlerinde belirgin bozulmaya yol açan, rahatsız edici, benliğe yabancı, yineleyici ve bunalıtı oluşturan düşünceler (obsesyon) ve bunalıtıyı gidermek için yapılan yineleyici davranış ya da zihinsel eylemlerle (kompulsiyon) tanımlanan bir psikiyatrik rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır. Gökçekan (2005) ise obsesif kompulsif bozukluğun genellikle süregelen ve inatçı bir hastalık olduğunu ve bu nedenle kişinin yaşamını kısıtlayan, uyumunu bozan, iş verimini düşüren ve çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurmasını engelleyen bir rahatsızlık olduğunu belirtmektedir. İnsel (2005) OKB hastalarında görülen bu belirtilerin sağlıklı kişilerde de sıklıkla görülebildiğini ancak, OKB'li hastalara göre daha kısa süreli, benliğe daha az yabancı, zihinden kolay atılan, belirgin sıkıntı oluşturmada ve önemli yansızlaştırma (nötralizasyon) çabası gerektirmeden yaşandığını belirtmektedirler.

Obsesif kompulsif belirtiler genel itibarıyla yetişkin yaşama özgü bir rahatsızlık olarak bilinse de yetişkin dönemde görülen OKB olgularının üçte biri ile yaklaşık yarısı arasında değişen bir kısmında ilk belirtiler on beş yaşından önce başlayabilmektedir (Pauls ve ark. 1995). Ayrıca bilinenin aksine her yüz çocuk ve ergenden birinde görülebilen (Douglass, Moffitt, Dar, McGee, & Silva, 1995; Flament, Whitaker, Rapoport, & Davies, 1988; Heyman et al., 2003; Zohar, 1999) ve bireyin akademik, sosyal ve ailevi yaşamında ciddi olumsuz etkiler bırakabilen bir rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (Piacentini, Bergman, Keller, & McCracken, 2003; Valderhaug & Ivarsson, 2005).

Öner ve Aysev (2001), obsesif kompulsif bozukluğun çocukluk çağında başlayabilen ve oldukça ağır seyredebilen bir psikiyatrik bozukluk olduğunu ve çocuklarda en sık görülen obsesyon belirtilerinin işlev bozukluğu yaratan, oldukça rahatsızlık verici ve sosyal izolasyona sebep olan temizlik, kontrol etme, tekrarlama ve istifleme belirtileri olduğunu buna karşın en sık görülen kompulsiyon belirtilerinin ise bulaşma korkuları ve buna eşlik eden kompulsif el yıkama ve kaçınma davranışları olduğunu belirtmektedirler. Geller, Biederman, Jones, Park ve Shapiro (1988) ve Leonard, Lenane, Swedo, Rettew ve Gershon (1992) OKB görülme sıklığının ergenlik öncesinde erkek çocuklarda daha yüksek oranda iken ergenlikte erkek ve kızlarda görülme sıklığının eşitlendiği, ergenlik sonrasında ise kızlarda daha fazla görüldüğünü saptamışlardır. Flament (1990) ergenlerde OKB yaygınlığını % 2 düzeyinde, Zohar (1999) ise yaklaşık olarak yaygınlığının % 4 düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çocukluk döneminde başlayan OKB belirtilerinin yetişkin yaşamda da sürdüğünü gösteren araştırma *Bulguları* bulunmaktadır. Stewart, Geller, Jenike, Pauls, Shaw ve Mullin (2004) çocukluk döneminde OKB tanısı alanların yaklaşık % 41'inin, Karno, Golding, Sorenson, Burnam (1988) ise yaklaşık olarak yetişkinlik döneminde de OKB tanısı aldığını bulmuşlardır.

Araştırmanın amacı: Çocuklarda obsesif kompulsif bozukluğa ilişkin araştırma ve çalışmaların son yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir (Barrett, Healy-Farrell, & March, 2004; Haan, Hoogduin, Buitelaar, & Keijsers, 1998; Storch, Geffken, et al., 2007). Buna karşın çocuk ve ergenlerde obsesif kompulsif bozukluğa ilişkin belirtileri ortaya koyma ve tanılamaya dönük ölçme araçlarının hem ilgili uluslararası literatürde hem de Türkiye'de sınırlı olduğu görülmektedir. İlgili literatürde en yaygın olarak kullanılan ölçek olarak Yale Brown Çocuklar için Obsesif kompulsif belirtiler ölçeği (Scahill, Riddle, McSwiggan-Hardin, 1997) olduğu görülmektedir. Yale Brown Çocuklar için Obsesif kompulsif belirtiler ölçeği, yarı yapılandırılmış bir ölçme aracı olup uygulanma esnasında görüşme tekniğini gerektirmekte ve ağırlıklı olarak klinik amaçlı olarak kullanılmaktadır. Bu yönüyle alan araştırmaları için kullanışlı olmadığı söylenebilir. Yetişkinler için ise güvenilirliği ve geçerliği sınanmış birçok ölçek çalışmasının bulunduğu görülmektedir. Bunlar arasında Leyton Obsesyon Envanteri (Cooper 1970), Maudsley Obsesyonlar Kompulsiyonlar Envanteri (Hodgson ve Rachman 1977), Padua Envanteri (PE) (Sanavio 1988) ve Obsesyonlar Kompulsiyonlar Envanteri (Foa ve ark. 1998) bu alanda en çok bilinen ve en yaygın olarak kullanılan ölçeklerdir. Bu doğrultuda bu *Araştırmanın amacı* çocuklarda obsesif kompulsif bozukluk ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem: Araştırmanın modelini tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekini kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006). Bu amaçla çocuklarda obsesif kompulsif bozukluk ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkileri belirlemek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli, belli bir teoriye dayalı olarak gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenlerin nedensel ve ilişkisel bir model içinde tanımlanmasına dayanan çok değişkenli bir istatistiksel *Yöntemdir*. Yapısal eşitlik modeli gözlenen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin tek bir model içerisinde test edilebilmesine imkân tanır. Bu haliyle yapısal eşitlik modeli, aynı anda birden fazla regresyon analizi olarak ta değerlendirilebilir (Şimşek, 2007).

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubu Erzurum şehir merkezindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 13-16 yaş arası öğrenciler arasından uygun örnekleme *Yöntemi* ile belirlenen 345 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmada veri toplamak için Obsesif Kompulsif Bozukluk Ölçeği Çocuk Formu ve Çocuklarda Anksiyete Duyarlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde çok değişkenli varyans analizi (MANOVA), korelasyon analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Bulgular ve sonuç : Araştırma sonucunda çocukların obsesif kompulsif belirtilerinin yaş ve cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve obsesif kompulsif belirtiler ile anksiyete duyarlılığı arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ayrıca anksiyete duyarlılığının obsesif kompulsif bozukluğu yordayıp yordamadığını belirlemek için kurulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen uyum iyiliği indeksleri modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir. Yol analizi sonuçları ($\chi^2/sd= 2,22$, $p=0,69611$, $X^2 /sd=0,55$) RMSEA=.011, GFI=.1,00, AGFI=.99, CFI=1.00, NFI=1.00, IFI=1.00, RFI=.99) olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen *Bulgular* doğrultusunda anksiyete duyarlılığının obsesif kompulsif bozukluğun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Obsesyon, kompulsiyon, anksiyete, anksiyete duyarlılığı

Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). Mental bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı (DSM-IV) (Çev. Ed. Köroğlu, E., 1995), Ankara: Hekimler Birliği Yayınları
- Barrett, P., Healy-Farrell, L., & March, J. S. (2004). Cognitive behavioral family treatment of childhood obsessive-compulsive disorder: A controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 46–62.
- Douglass, H. M., Moffitt, T. E., Dar, R., McGee, R., & Silva, P. (1995). Obsessive-compulsive disorder in a birth cohort of 18-year-olds: Prevalence and predictors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 1424–1431.
- Geller, D.A., Biederman, J., Jones, J., Park, K., Schwartz, S., Shapiro, S. (1988). Juvenile obsessive-compulsive disorder a developmental subtype of the disorder? A review of the pediatric literature. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 420-427.
- Flament, M. (1990). Epidemiology of obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. *Encephale*, 16, 311-316.
- Flament, M. F., Whitaker, A., Rapoport, J. L., & Davies, M. (1988). Obsessive compulsive disorder in adolescence: An epidemiological study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 764–771.
- Foa, E., Coles, M., Huppert, J., Pasupuleti, R., Franklin, M., & March, J. (2010). Development and Validation of a Child Version of the Obsessive Compulsive Inventory. *Behavior Therapy* 41 (2010) 121–132
- Foa, E. B., Kozak, M. J., Salkovskis, P. M., Coles, M. E., & Amir, N. (1998). The validation of a new obsessive compulsive disorder scale: The Obsessive-Compulsive Inventory. *Psychological Assessment*, 10, 206–214.
- Heyman, I., Fombonne, E., Simmons, H., Ford, T., Meltzer, H., & Goodman, R. (2003). Prevalence of obsessive-compulsive disorder in the British nationwide survey of child mental health. *International Review of Psychiatry*, 15, 178–184.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leonard, H.L., Lenane, M.C., Swedo, S.E., Rettew, D.C., Gershon, E.S., Rapoport, J.L. (1992). Tics and Tourette's disorder: a 2- to 7-year follow-up of 54 obsessive-compulsive children. *American Journal of Psychiatry* 1992; 149:1244-1251.
- Piacentini, J., Bergman, L., Keller, M., & MacCracken, J. (2003). Functional impairment in children and adolescents with obsessive compulsive disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 13(Suppl. 1), S61–S69.
- Seçer, İ., Gülbahçe, A. (2013). Çocuk ve ergenlerde anksiyete duyarlılık ölçeğinin türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research (MAJER)*. Özel sayı, 91-106
- Storch, E. A., Geffken, G. R., Merlo, L. J., Mann, G., Duke, D., Munson, M., et al. (2007). Family-based cognitive-behavioral therapy for pediatric obsessive-compulsive disorder: Comparison of intensive and weekly approaches. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 469–478.
- Scahill, L., Riddle, M. A., McSwiggan-Hardin, M., & Ort, S. I. (1997). Children's Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale: Reliability and validity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 844–852.
- Şimşek, Ö.F. (2007) Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tek, C., Uluğ, B., Rezaki, B.G., Tanrıverdi, N., Mercan, S., Demir, B., ve Vargel, S. (1995). Yale-Brown obsessive compulsive scale and US national institute of mental health global obsessive compulsive scale in Turkish: reliability and validity. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 91(6): 410-3.
- Valderhaug, R., & Ivarsson, T. (2005). Functional impairment in clinical samples of Norwegian and Swedish children and adolescents with obsessive-compulsive disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 164–173.
- Zohar, A.H. (1999). The epidemiology of obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. *Journal of Children and Adolescent Psychiatry Clinic*, 8, 445–460.

E-mentoring as a Professional Teacher Development tool

Instructor Muzaffer ÇETİN
International Antalya University
muzaffer CETIN77@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Şehnaz ŞAHİNKARAKAŞ
Çağ University
sehnazsahin@gmail.com

ABSTRACT

Statement of the problem: This study deals with overcoming difficulties of EFL teachers with supplemental support apart from their ongoing professional development activities in their areas. The teachers at state schools need immediate responses for their instant challenges. Can e-mentoring be used as a developmental tool to complete the gap via supporting teachers online?

Aim of the study: The aim of the research is mainly twofold. The first aim is to identify the needs of English language teachers considering their professional development related to FA practices, and the second one deals with the effectiveness of collaborative e-mentoring platform as a supplemental tool for professional teacher development.

E-mentoring has invigorated a fresh perspective on teacher development. To improve the quality of learning in schools, we can help teachers implement formative assessment practices in the classroom through collaborative online platforms. A study was conducted to see the effect of the use of online tools to enhance the quality of professional development for EFL teachers at state schools in Turkey. This study will inquire how a professional development program can be designed and implemented online for EFL teachers in Turkey.

Method and research instruments: At the first phase, data was collected from an online questionnaire identifies Formative Assessment needs. The first section of the survey consisted of demographic information and details about school they work, during their pre-service or in-service training whether they have learned something about FA (Theory or Practice). The second section of the survey was adapted from the book “*Exploring Formative Assessment. The Professional Learning Community Series*” by Brookhart published in 2009. The aim was to understand the overall needs of the participants related to FA.

After analyzing the needs of participants, the second phase was the implementation process. In the second phase, an action research mode was applied. For an e-mentoring project like this, Single and Single’s e-mentoring model could be adapted (Single and Single, 2005). Their model of e-mentoring including three phases: planning, program structure, and assessment. Implementation process focuses on how to provide EFL teachers with an online collaborative program for the use of FA. The data to answer this question were collected from the participants’ written and oral documents through various instruments: e-mails, interviews, Skype audio records, chat records and records from the platform: Mentor-mentee one to one records and all accessible records, reflection reports. Additionally, the researchers kept a reflective journal where the e-mentoring process and results were reported.

Trustworthiness: In order to increase the viability of the themes, two separate academicians were asked to be involved in the analysis and interpretation process. One of them is a lecturer in Business and Leadership, Norwich Business School at University of East Anglia, and the other one is a PhD Candidate of Second Language Studies Program at Department of English at Purdue University.

Findings and results: As the first step of our action plan, we determined the topics for the modules to be used in our e-mentoring program. Our personal contacts with Laura Greenstein and Dylan Wiliam and the book “*Exploring Formative Assessment: The Professional Learning Community Series*” by Brookhart (2009) helped us prepare the titles and the contents of the modules. Accordingly, we prepared the survey and the modules under the following topics:

Using formative assessment in my regular classroom practice

Setting and sharing goals for students’ learning

Eliciting/listening to students

Asking questions to encourage students to think

Providing effective feedback on student work

Encouraging students to use self-assessment and peer assessment

Using formative assessment information in instructional planning

Role of digital technologies for FA

We decided to use the modules that would meet the participants’ needs. Subsequently, we implemented the modules, and collected and analyzed the data that we received from various sources within the process of our action research. We based our analysis on two basic themes: “what were the challenges and why?” and “what worked”.

What were the challenges and why?

This part is dedicated to analyze the main challenges that were met during the study. They are expected to light the way for further studies on online teacher professional development. Basically, the study defined the challenges on three main sub-groups: “challenging factors about the structure and organization of the study, challenging internal factors of participants’ active participation, and challenging external factors of participants’ active participation.

What worked?

Nearly all of the teachers stated that they were satisfied with the study in varying levels. Although initial reluctance, they agreed on three main areas which they believed worked well: *awareness of the content knowledge, application, and virtual sharing*.

Conclusion: Overall, the study revealed that most of the teachers believed in the importance of having professional development support through e-mentoring. It could break down the locational barriers between teachers from various schools by using an effective tool for teacher development support. EFL teachers who voluntarily work in collaboration with other teachers have improved their FA strategies through e-mentoring support. Although there were some difficulties regarding online collaborative teacher development - such as the inability of teachers to meet simultaneously or to arrange their schedule to work consistently- it still has implications for broader expressions for professional development. Therefore, e-mentoring may not be difficult to be accepted and practiced in Turkey context. In order to incorporate new developments into EFL in a more practical and feasible way, the need for online teacher development e-mentoring platforms arises. It is crucial to increase the variety of in-service training programs that may keep language teachers on track of development in their field.

Reference:

- Brookhart, S. M. (2009). *Exploring Formative Assessment. The Professional Learning Community Series*. Association for Supervision and Curriculum Development. 1703 North Beauregard Street, Alexandria, VA 22311-1714.
- Büyükkarıcı, K. (2010) "The Effect of Formative Assessment on Learners' Test Anxiety and Assessment Preferences in EFL Context", Phd Thesis, Cukurova University, ,Institute of Social Sciences, English Language Teaching Department, Adana.
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. ASCD.
- Karakas, F. (2009). New Paradigms in Organization Development: Positivity, Spirituality, and Comp.. *Organization Development Journal*; Spring 2009; 27, 1; 11-17.
- Single, P. B., & Single, R. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301–320. doi:10.1080/13611260500107481
- Wiliam, D. (2007). Changing classroom practice. *Educational leadership*, 65(4), 36.

Lise Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeyi ile Okula Karşı Tutumu Arasındaki İlişki

Funda NAYIR

Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
fnayir@yahoo.com

Okul öğretmen ve öğrenciler eğitim sistemin en temel unsurlarıdır. Okulların temel görevi tüm öğrenciler için yüksek nitelikte bir eğitim hizmeti üretmektir. Bu hizmetin istenen nitelikte olmasında okul yönetimi ve öğretmenler kadar öğrencilerin de katılım düzeyleri kuşkusuz çok önemli rol oynar. Öğrenci katılımı öğrenme ve öğretme sürecinin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenci ilişkisi içindedir. Bu ilişkide öğretmen öğrencilerin dikkatini çekecek ve onların öğrenme etkinliğine aktif olarak katılmasını sağlayacak etkinlikler planlaması gerekir. Ancak bu etkinlikleri planlarken öncelikle öğrencilerin katılımlarının ne düzeyde olduğunu bilmesi gerekir. Bu nedenle öğrencilerin katılım düzeylerinin bilinmesi öğretmenin öğretim sürecini planlamasında önemli bir rol oynamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğrenci katılımıyla ilgili iki farklı bakış açısı olduğu görülmektedir (Nystrans ve Gamaron, 1992; Akt. Chapman, 2003). Bunlardan birinci bakış açısına göre öğrenci katılımı “öğrenme sürecinde öğrencinin istek, ihtiyaç ve içten güdüyle katılmasıdır” (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson ve Sheldon, 1997) Bu bakış açısına göre öğrenci katılımı “okul süreçlerine katılımla” ilgilidir (Chapman, 2003). Diğer bakış açısına göre öğrenci katılımının duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutu vardır (Skinner ve Belmont, 2003). Davranışsal katılımda öğrenciler olumlu duygulara sahiplerse ve güdülenmişlerse (Skinner ve Belmont, 2003) okula devam eder, verilen ödevleri yapar ve sınıf etkinliklerinde çaba sarfeder (Sinclair, Christenson, Lehr ve Anderson, 2003). Duygusal katılımda öğrenci bu etkililere duygusal olarak tepki verirse (Pintrich ve Schrauben, 1992) okula aitlik hisseder, okulda güvende olduğunu düşünür ve öğretmene bağlılık duyar (Sinclair, Christenson, Lehr ve Anderson, 2003). Bilişsel katılımda ise öğrenci bir takım yeteneklerinin olduğunu ve bu yeteneklerinin öğretmenler tarafından fark edildiğine inanır (Sinclair, Christenson, Lehr ve Anderson, 2003). Bu bakış açısına göre öğrenci katılımı “öğrenme sürecine katılımla ilgilidir (Chapman, 2003).

Öğrenciler ödev veya konular üzerinde yoğunlaşırsa öğretmen amacına ulaşmış ve öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmış demektir. Katılan öğrenci öğrenme sürecinde kendini konuya adanarak değer gördüğü için şevkle ve özenle yapar. Öğrenci verilen görevi yerine getirirken güçlükle karşılaştığında bile çalışmaya devam etmekte ve yaptığı çalışmada kişisel bir değer ve anlam bulmaktadır (Schlechty, 2002). Ancak, bu süreçte bazı öğrenciler öğrenme etkinliklerine ilgi ve katılım gösterirken bazı öğrenciler aynı öğrenme etkinliğinde sıkılmakta ve pasif kalmaktadır (Marks, 2000). Öğrenci katılımını öğrencinin derste yaptığı işe yoğunlaşması ve ona bir değer yüklemesi olarak gören Schlechty’ye göre (2002; 2006) katılımın, gerçek katılım, sembolik katılım, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olmak beş farklı düzeyi vardır.

Tutum, bireyin kişi ya da objelere karşı olumsuz ya da olumlu tepkide bulunma eğilimidir. Başka bir deyişle kişi ya da objelere karşı olan duyguları yansıtır (Balcı, 2005). Bu noktada öğrencilerin okula karşı tutumlarının akademik başarı üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmektedir (Tatar, 2006). Okulunu sevmeyen, okula gitmekten hoşlanmayan, nefret eden, okuldan kaçma davranışları sergileyen bir öğrencinin okul içindeki akademik başarısı ile okulunu seven, okula gitmekten zevk alan, okulun önemine inanan bir öğrencinin okul içindeki akademik başarısının aynı olması beklenemez (Alıcı, 2013). Bu noktada öğrencilerin derse katılım düzeylerinin okula karşı tutumlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu *Araştırmanın amacı* öğrencilerin derse katılım düzeyinin okula karşı tutumu arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem: Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bunun için öğrencilerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından beş faktörlü “Öğrencinin Derse Katılım Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında varolan yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik için ise Cronbach alfa güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin okula karşı tutumlarını belirlemek amacıyla ise Alıcı (2013) tarafından geliştirilen üç faktörlü “Okula Yönelik Tutum Ölçeği” izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çankırı İlin’de merkezde bulunan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin ulaşılamayacak büyüklükte olması nedeni ile öğrencilerden tesadüfi örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla Çankırı’da evreni temsil edebilecek örneklem sayısı 370; ve ölçek geliştirme çalışması için de 350 ölçek olmak üzere 720 ölçek dağıtılmış geri dönen 597 ölçek (% 83) uygulamaya alınmıştır. Veriler tesadüfi şekilde ikiye bölünmüş ve DFA 297, istatistiksel analizler ise 300 veri üzerinden yapılmıştır.

Verilerin analizinde öğrencilerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni için t testi, ailenin gelir düzeyi, annenin eğitim durumu ve okul türü değişkenleri için ANOVA kullanılmıştır. Son olarak öğrencilerin derse katılım düzeyleri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi ve bu ilişkinin hangi değişkenler tarafından yordandığını ortaya çıkarmak amacıyla da regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Ölçek geliştirme aşamasında ölçeğin alanyazında belirlenen beş faktörlü yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını ortaya koymak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) (Brown, 2006) yapılmıştır. Yapılan DFA analizi sonucunda ($\chi^2=1126.20$; $p=0.00$, $sd=424$, $\chi^2/sd=2.66$) uyum indekslerinin IFI= .94, RFI = .88, RMR = .015, GFI = .81, AGFI = .780, CFI = .94, NNFI = .937, NFI = .89 ve RMSEA = .071 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Buna göre toplam 32 maddeden ve 5 faktörden oluşan “Öğrencinin Derse Katılım Ölçeği” nin yapısal ve istatistiksel olarak uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütününe ve faktörlere ait Cronbach alfa katsayısı sırasıyla .88; .79; .56; .74; .82 ve .78 olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel analizler devam etmektedir. Okula karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin derse katılım düzeylerinin düşük olması beklendiğinden araştırmada okula yönelik tutumlarıyla derse katılım düzeyleri arasında olumlu düzeyde anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkacağı

düşünülmektedir. Ayrıca annenin eğitim durumunun ve ailenin gelir durumunun öğrenciye ders konusunda destek sağlamada önemli olduğu düşünüldüğünden annenin eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre öğrenci görüşlerinde anlamlı fark olması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Öğrenci katılım düzeyleri, okula karşı tutum, derse katılım ölçeği, doğrulayıcı faktör analizi

Kaynakça

- Alıcı, D. (2013). Okula Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 38, 168, 318 – 331.
- Balcı, A. (2005). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). "The impact of teaching strategies on intrinsic motivation." Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. p. 294.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*, New York: Guilford Press.
- Chapman, E. (2003). "Alternative approaches to assessing student engagement rates," *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13). Retrieved 7/2/07 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1992). Instructional discourse and student engagement. In D.H. Schunk & J.Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 149-179). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schlechty, P. C. (2002) *Okulu Yeniden Kurmak*, (Çev. Özden, Y., 2012) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schlechty, P. C. (2006). Working on the work: An action plan for teachers, principals and superintendents, (<http://www.schlechtycenter.org/> adresinden 21.12.2012 tarihinde indirilmiştir).
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Lehr, C.A. and Anderson, A.R. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- Skinner & Belmont (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Tatar, M. (2006). Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Milli Eğitim*, 171, 156-166.

Öğretmen Adaylarının 5e Öğrenme Döngüsünü Temele Alan Uygulamaları

Yrd. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN
Ankara Üniversitesi
cdemir@education.ankara.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR
Ankara Üniversitesi
abayraktar@ankara.edu.tr

Doç. Dr. Erten GÖKÇE
Ankara Üniversitesi
gokce@education.ankara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bu *Araştırmanın amacı*, sınıf öğretmenliği programında öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu belirlemektir. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda geliştirilmiştir ve 2005-2006 öğretim yılından bu yana uygulanmaktadır. İleride bu programların uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının bu yaklaşıma göre çalışmalar gerçekleştirmeleri önemli olmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri ve öğrencilerini nitelikli bir biçimde yetiştirebilmeleri sahip oldukları bilgi birikimine ve bunu sınıf içinde etkili bir biçimde kullanabilmelerine bağlıdır. Öğrenmenin doğasını açıklayan bir epistemoloji ya da felsefi bir açıklama olarak tanımlanan yapılandırmacılık, son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmaları ve araştırmaları derinden etkilemiştir (Matthews, 1998; Richardson, 1997; Simpson, 2002; Tsai, 1998). Yapılandırmacı yaklaşımda amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996). Yapılandırmacı yaklaşım temel olarak öğrenmede ön bilgilerin rolünü, bilginin çoklu biçimlerinin önemini ve öğrenmenin sosyal doğasını vurgular (Leinhardt, 1992). Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler, yeni bilgiler ile önceki öğrenmeler arasında bağ kurarak bilginin yapılandırılmasında etkin rol alırlar. Bu nedenle öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerin alternatif kavramsallaştırmaları üzerinde düşünmelerini sağlamak ve dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olmaktır (Carr ve diğerleri, 1994). Yapılandırmacı öğretmenler; öğrenci yaşantılarının, deneyimlerinin farkındadırlar, öğrenilecek konuyla ilgili öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini belirler, daha sonra öğrenme ortamını öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarına ya da biçimlendirmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlerler. Öğretmenler öğrencilerden bilgiyi farklı ve gerçek ortamlara uygulamalarını, fikirleri açıklamalarını, metinleri yorumlamalarını, olayları tahmin etmelerini ve kanıtlara göre tartışmalarını isterler, öğrencileri yansıtıcı ve bağımsız düşünceleri yönünde teşvik ederler (Brooks ve Brooks, 1993; Vermette ve diğerleri, 2001; Windschitl, 2002). Yapılandırmacılık yaklaşımı uygulanırken öğrenme döngüsü içeren çeşitli modeller kullanılabilir. Öğrenme döngüsü, öğretim için oldukça esnek bir modeldir. Öğrenme döngüsü, insanın doğal olarak bilgiyi yapılandırma yoluyla tutarlı olan bir öğretim *Yöntemi*dir. Bu nedenle etkili öğretim yaptığını düşünen her öğretmen, öğrenme döngüsünün bakış açısını şüphesiz keşfetmiştir. Kurplus ve Thier yayınladıkları bir eserde (1967) üç evreli öğrenme döngüsünden bahsetmişlerdir (Lawson ve diğerleri, 1989). Daha sonra 5E, 7E gibi modeller geliştirilmiştir. Bu araştırma çerçevesinde de ele alınan 5E modeli, 1980'lerin sonlarında Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) tarafından ortaya konmuştur. 5E modelindeki her bir E, modeldeki her bir aşamayı sembolize etmektedir. Bu model şu aşamalardan oluşmaktadır: Dikkat çekme, keşfetme, açıklama, bilgiyi derinleştirme ve değerlendirme (Bybee ve diğerleri, 2006). Tüm bu aşamaları sınıf içinde uygulayan bir öğretmen, hem daha etkili öğrenme ortamı hem de öğrencinin sürece aktif olarak katılımını sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kazandıkları varsayılan yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerini sınıf içinde ne düzeyde uygulayabildikleri ya da yaşama geçirebildikleri önemli görülmektedir.

Yöntem: Araştırma kapsamında, Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına özellikle öğretim dersleri kapsamında yapılandırmacı yaklaşım ve 5E öğrenme döngüsü modeli ile ilgili bilgi verilmekte, buna ilişkin örnekler paylaşılmakta ve öğretmen adayları etkinlikler oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlikler hazırlamaları için 5E öğrenme döngüsünü izlemeleri beklenmektedir. Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında 5E öğrenme döngüsü modelini temele alarak etkinlikler oluşturmuşlar ve gerçek sınıf ortamında uygulamışlardır. Bu doğrultuda şu alt problemlere yanıt aranmıştır: a) Öğretmen adayları 5E öğrenme modelinde yer alan aşamalarda ne gibi çalışmalar gerçekleştirmektedir? b) Öğretmen adayları oluşturdukları etkinlikler içinde 5E öğrenme modelinin hangi aşamalarında sorun yaşamaktadırlar? c) Öğretmen adayları oluşturdukları etkinlikler içinde 5E öğrenme modelinin hangi aşamalarını yerine getirebilmektedirler? Bu araştırmada, öğrencilerin ders uygulamaları gözlemlenerek video ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adaylarının video kayıtları iki araştırmacı tarafından da izlenip araştırmacılar arası kodlama tutarlılığı %90 olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının uygulamaları 5E modeli temele alınarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacılık yaklaşımını uygulama durumu, dikkat çekme, keşfetme, açıklama, bilgiyi derinleştirme ve değerlendirme temaları altında ele alınmıştır. Elde edilen veriler araştırma soruları doğrultusunda temalar halinde sınıflanmış, veriler bu temalara göre **ÖZET**lenmiş ve ilgili alıntılarla desteklenmiştir.

Beklenen sonuçlar: Video analizlerinin sonucunda öğrencilerin çoğunun 5E modeline dayalı olarak hazırlamaları gereken ders sunum konularını Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri için hazırladıkları görülmüştür. 5E modelinin en çok kullanılan aşamaları dikkat çekme ve açıklama aşamalarıdır. Dikkat çekme aşamasında öğretmen adayları en çok ön bilgileri ortaya

çıkarma çalışmalarına yer verirken güdülemeyi artırıcı etkinlikleri sınırlı sayıda uygulamışlardır. 5E modelinin en temel aşamalarından birisi olan keşfetme aşamasının sıklıkla uygulanmadığı, uygulandığı durumlarda ise yapılan etkinliklerin maalesef keşfetmeyi sağlayamadığı ve çoğunlukla öğretmen adaylarının açıklamasıyla tamamlandığı gözlenmiştir. Keşfetme aşamasında öğrencinin ilgisini çekecek problemlerin belirlenmesi ve bunların çözümlenmesi en sık gözlenen davranış olmasına rağmen öğrencilerin çalışmalarını gözlemleme, çelişkili durumlar yoluyla konu ilgili tartışmaların yapılmasını sağlama, öğrencilerin birbirlerine soru sormaya teşvik edilmesi ve öğrencilere kaynaklara ulaşmada rehberlik edilmesi gibi önemli ölçütlerin karşılanmadığı gözlenmiştir. Açıklama aşamasında kavram yanılgılarını gidererek yeni kavramları öğrenmelerini sağlama etkinlikleri en az sıklıkla gözlenirken öğretmen adaylarının çoğu konuyu pekiştirme etkinliğini tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu derinleştirme aşamasına yönelik etkinliklerde bulunmamıştır. Bu aşamada çalışma gerçekleştiren öğretmen adayları da sadece öğrencilerin bilgi ve becerilerini farklı bir duruma uygulamalarını sağlamaya çalışmıştır. Değerlendirme aşaması en az kullanılan aşama olarak gözlenmiştir. Öğretmen adayları öğrenciyi nadiren değerlendirmiştir. Öğrenciler akranlarını değerlendirme konusunda çok az fırsat bulurken öğretmen adaylarının hiçbiri öz-değerlendirme çalışmasına yer vermemiştir.

Kaynakça:

- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). The case for the constructivist classroom. Alexandria, Va: ASCD. Bybee, R.W., Taylor, J.A., Gardner, A., Scotter, P.V., Powell, J.C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). The BSCS 5e instructional model: origins and effectiveness. (A Report Prepared for the Office of Science Education National Institutes of Health). Colorada, Springs: BSCS. Carr, M., Barker, B., Bell, B., Biddulph, F., Jones, A., Kirkwood, V., Pearson, J. & Symington, D. (1994). The constructivist paradigm and some implications for science content and pedagogy. In Fensham, P. J, Gunstone, R. F. & White, R. T. (Eds), The content of science (pp. 147-160). London: The Falmer Press. Lawson, A. E. & et al. (1989). A theory of instruction: using the learning cycle to teach science concepts and thinking skills. National Association for Research in Science Teaching, University of Cincinnati. (ERIC Document Reproduction Service No. ED324204) Leinhardt, G. (1992). What research on learning tells us about teaching. Educational Leadership, 49, (7), 20. Matthews, M. R. (1998). Introductory comments on philosophy and constructivism in science education. In Matthews, M.R. (Ed.), Constructivism in science education; A philosophical examination. Dordrecht: Kluwer Academic Publications. Richardson, V. (1997). Constructivist teacher education. New York: Falmer Press. Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose constructivist theory? The Educational Forum, 66, 633-662. Tsai, C. C. (1998). Science learning and constructivism. Curriculum and Teaching, 13, 31-52. Wilson, B.G.(Ed.) (1996). Constructivist learning environments: case studies in instructional design. New Jersey: Educational Technology Publications. Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. Review of Educational Research, 72(2), 131-175. Vermette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S. & Battaglia, C. (2001). Understanding constructivism(s): a primer for parents and school board members. Education, 122(1), 87.

Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü Hakkında Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. İncayet AYDIN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Eğitim
Yönetimi Anabilim Dalı
inayetaaydin@gmail.com

Arş. Gör. Tuğba GÜNER DEMİR
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim
Yönetimi ve Politikası Bölümü, Eğitim
Yönetimi Anabilim Dalı
tugbaguner87@gmail.com

Arş. Gör. Özge ERDEMLİ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
ozge.erdemli8787@gmail.com

ÖZET

Her meslek gibi öğretmenlik mesleğinin de toplumda bir değeri ve statüsü vardır. Öğretmenliğin toplumsal statüsü tüm mesleklerin yer aldığı bir hiyerarşide öğretmenliğin sahip olduğu yer anlamına gelmektedir (Fwu ve Wang, 2010). Diğer bir ifadeyle toplumsal statü, toplum içinde belli bir makama sahip kişilere atfedilen prestij veya şeref derecesini ifade etmektedir (Lundberg, 1970). Görüldüğü üzere mesleğe atfedilen prestij, mesleğin toplumsal statüsünün önemli bir belirleyicisidir. Nitekim Poll (2005; Akt. Hargreaves, 2009) tarafından hazırlanan mesleklerin prestij sıralamasına göre öğretmen sıralamada itfaiyeci, doktor, hemşire, bilim adamı, asker ve polislerin ardından altıncı sırada yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu bu statü yaşanan topluma göre de değişiklik göstermektedir. Varkey GEMS Foundation tarafından hazırlanan ve 21 ülkenin (Brezilya, Almanya, Çin, İngiltere, Türkiye, Fransa, Amerika, Yunanistan, İsrail gibi) araştırma kapsamına alındığı Küresel Öğretmen Statü İndeksi (Global Teacher Status Index) sonuçlarına göre sadece Çin’de insanlar öğretmenliği doktor ile eşdeğer statüde görmektedir. Aynı araştırmaya göre İngiltere’de öğretmenliği doktor ile eş değer statüde görenlerin oranı %5’ten daha azdır. Türkiye’de ise bu oran %12 civarındadır (Dolton, Marcenaro-Gutierrez, Pota, Boxser, ve Pajpani, 2013).

Öğretmenlik mesleğinin statüsü yaşanan topluma göre değişiklik gösterebileceği gibi içinde bulunulan döneme bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Örneğin; Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanıyla başlayan modernleşme sürecinde öğretmenliğin meslek olmanın ötesine geçen çok önemli bir toplumsal görev taşıdığı görülmektedir (Bek, 2007). Ancak 1980’li yıllardan sonra yeni meslek gruplarının ortaya çıkması ve memurların gelir düzeylerinin düşmesine paralel olarak öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını yitirmiş ve toplumsal statüsü giderek düşmeye başlamıştır (Erden, 2005). Günümüzde özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan “Öğretmenler üç ay tatil yapıyor” gibi öğretmenleri değersizleştiren söylemlerin de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ve saygınlığına zarar verdiği düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği değeri yeniden kazanması için öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü etkileyen etmenlerin ve bu konudaki önerilerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bir mesleğin toplumsal statüsünü belirleyen etmenlerden biri olarak mesleğin ekonomik getirisi kabul edilmektedir. Diğer ülkelerle kıyaslandığında Türkiye’de öğretmen maaşlarının düşük olması, öğretmen statüsünün düşük olmasının göstergelerinden biridir. Ancak öğretmen statüsünü belirleyen tek etmen olarak mesleğin ekonomik getirisini temel almak doğru değildir (Özoğlu, 2010). Öğretmenlik mesleğinin yüksek bir statüye sahip olması, yüksek statülü bir mesleğin sahip olduğu özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Bu özellikler ömür boyu kariyer imkânı sunması, medyada pozitif bir imajının olması, yüksek mali ücretlere sahip olması, hükümet tarafından değer görmesi ve dış düzenlemeye tabi olması olarak sıralanmaktadır (Hargreaves ve diğerleri, 2006).

Ozankaya’ya (2002) göre eğitimin en önemli sorunu öğretmen statüsünün düşüklüğüdür. Çünkü öğretmenlik mesleğinin saygınlığı doğrudan yeterli nitelikte ve sayıda öğretmene sahip olabilmeye bağlıdır. Bu saygınlık genç yetenekleri öğretmenlik mesleğine çekmedikçe ve meslekte tutmayı sağlayacak ölçüde olmadıkça ne eğitimin gelişmesine ne de toplumsal-ekonomik gelişmeye imkân olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin toplumsal statülerinin her kültürde eğitime verilen önemin göstergelerinden biri olarak kabul edildiği (Fwu ve Wang, 2010) ve birçok profesyonel mesleğin durumunun, uygulayıcıların bilgi, yetenek ve kişisel tutumlarına bağlı olduğu (Breen, 2001) göz önüne alınırsa öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin ortaya konulmasının eğitimin gelişmesinde anahtar bir role sahip olduğu söylenebilir. Zaman içerisinde toplumun gözündeki öğretmen algısındaki değişiklikler de farklı kuşaklardaki öğretmenlerin görüşlerini belirleme ihtiyacını gündeme getirmiştir. Öğretmenlerin toplumsal statüsünü incelemek adına bu çalışmada farklı kuşaklardan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması amaçlanmaktadır. Kuşak grupları teorisi, (generational cohort theory) Inglehart tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Strauss ve Howe’un çalışmalarıyla ün kazanmıştır. Bu teorinin altında yatan düşünce, benzer zaman periyodlarında doğan bireylerin tarihsel ve sosyal bağlamdan etkilendikleri ve böylelikle edindikleri deneyimlerin bir kuşak grubunu diğerinden ayırt ettiğidir (Akt. Lester, Standifer, Schultz ve Windsor, 2012).

Bu *Araştırmanın amacı*, Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan farklı kuşaklara (X-Y) ait öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır: 1. Öğretmenler, diğer mesleklerle kıyaslandığında öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü nasıl algılamaktadırlar? 2. Öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü belirleyen etmenler nelerdir? 3.

Öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü mesleki performansları üzerinde ne gibi etkiler yaratmaktadır? 4. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlik mesleğinin statüsü MEB'in öğretmenlere ilişkin politikaları bağlamında nasıl görülmektedir? 5. Farklı kuşaklara ait öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü hakkındaki görüşlerinin ortak ve farklı yönleri nelerdir? 6. Öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsündeki değişiklikler nelerdir? 7. Öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü yükseltmek için neler yapılmalıdır?

Araştırma Deseni: Farklı kuşaklara (X-Y) ait öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerini anlamayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma *Yöntem*lerinden olgubilim deseni kullanılacaktır.

Çalışma Grubu: Çalışma grubu olarak belirli özellikleri karşılayan kişilerle görüşme yapılacağı için ölçüt örneklem yoluyla Ankara ili kamu okullarında görev yapan X kuşağına ait 10 ve Y kuşağına ait 10 olmak üzere toplam 20 öğretmen seçilecektir.

Verilerin toplanması: Bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma *Yöntem*lerinden görüşme tekniği kullanılacaktır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Hazırlanan görüşme form taslakları kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulacaktır. Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilecektir.

Verilerin Analizi: Toplanacak verilerin analizinde Nvivo 10 Paket Programı kullanılacaktır. Veriler içerik analizi *Yöntemi*yle analiz edilecektir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilerek yorumlanacaktır. Nitekim Creswell'e (1998; Akt. Glesne, 2012) göre meslektaş değerlendirmesi nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için kullanılan *Yöntem*lerden biridir. Daha sonra araştırmacılar arasında oluşan farklılıkların en aza indirilmesi için bu sonuçlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanacaktır. Ayrıca araştırmada iç güvenilirliğin artırılması amacıyla öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilecektir; çünkü araştırma *Bulgularının* bir bölümünün verilmesi (doğrudan alıntılarla olduğu gibi) araştırmanın iç güvenilirliğini büyük ölçüde artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen sonuçlar: Günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı değişiklikler okullara eğitim performansı ve zorunluluğu kapsamında yeni ve zorlu talepler yüklemektedir. Dünyada, yaşanan bu sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ışığında öğretmenlik rol ve görevleri ile buna bağlı olarak da statüsü önemli oranda değişmektedir (Özdemir ve Yalın, 2004). Bu sebeple bu çalışmada özellikle son zamanlarda eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve öğretmenlere karşı alınan tavır sonrasında öğretmenlerin mesleklerinin statüleri hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırma sonucunda öğretmenliğin statüsünün neden düşük olduğu ve bu statüyü yükseltmek adına neler yapılması gerektiği konusunda bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. *Bulgular*, literatürde yer alan çalışmalar ışığında ve katılımcılardan elde edilen bilgilere göre temalandırılıp sunulacaktır. Bunun yanı sıra *Bulgular* uluslararası bilimsel verilerle tartışılacak ve bu sorunlara araştırmaya katılan öğretmenlerin önerileri ışığında çözümler sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: Toplumsal statü, mesleğe atfedilen prestij, X kuşağı, Y kuşağı.

Kaynaklar

- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/ mesleki rolleri ve statüsü*. Yüksek lisans dönem projesi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Breen, H. (2001). *Cooperative education partnerships: An examination of reciprocal relationships between universities and tourism and hospitality industry organizations in providing professional development education for their employees*. Unpublished Masters Thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, Avustralya. http://works.bepress.com/helen_breen/22/ Web adresinden 29.01.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O., Pota, V., Boxser, M., ve Pajpani, A. (2013). *Global teacher status index*. Varkey GEMS Foundation. <http://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf> Web adresinden 29.01.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Fwu, B. J., ve Wang, H. H. (2010). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38 (2), 211-224.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hargreaves, L. (2009). *The status and prestige of teachers and teaching*. International Handbook Of Research On Teachers And Teaching (Ed. Saha, L. J., ve Dworkin, G. A.) içinde 217-231. New York: Springer.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., Maddock, M., Mukherjee, M., Pell, T., Rouse, M., Turner, P., and Wilson, L. (2006) *The status of teachers and the teaching profession. Views from inside and outside the profession interim findings from the teacher status project*. DfES Research Report RR755.
- Lester, S. W., Standifer, R. L., Schultz, N. J., & Windsor, J. M. (2012). Actual versus perceived generational differences at work an empirical examination. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19 (3), 341-354.
- Lundberg, A. G. (1970). *Sosyoloji*. (Ö. Ozankaya, Çev). Ankara: Aryıldız Matbaası.
- Ozankaya, Ö. (2002). Çağdaş toplumlarda öğretmenin yeri ve konumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 63-80.
- Özdemir, S., ve Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), Sayı:17.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Ankara Üniversitesi, nihansal@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN
Aksaray Üniversitesi, gokhanarastaman@gmail.com

ÖZET

Problem: İşyerinde nezaketsizlik, örgütlerde giderek artan bir olgu haline gelmiştir. İşyerinde nezaketsiz ve kaba davranışlarla karşılaşan çalışanlar, karşılık olarak olumsuz davranışlarla yanıt vermekte, kendilerine saygı duyulmadığını düşünmekte, pek çoğu bıkkınlık göstermekte ve işten ayrılabilirler. Bunun yanında çalışanlar işlerine sarf ettikleri çabayı azaltabilmekte, işin niteliğini düşürebilmekte (Porath ve Pearson, 2013), işten ve çalışma arkadaşlarından geri çekilebilmektedir (Leiter, Laschinger, Day, ve Oore, 2011). Hem çalışan hem de örgüt açısından zararlı etkileri olan bu olgu, örgüt literatürü ve ciddi araştırmaların öznesi olarak değer bulmaktadır (Cortina, Magley, Williams ve Langhout, 2001).

Nezaket, Türk Dil Kurumu'nun Sözlüğü'nde (2014) "başkalarına karşı saygılı ve incelikli davranma, incelik, naziklik" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre nezaket, kibar ve ince bir davranış ya da ifadedir (Crocker, 2005, 9). İşyeri nezaketsizliği ise, çalışanın istismar edilmesi, taciz, zorbalık, kişiler arası çatışma, sabotaj gibi kavramlarla ortak ve örtüşen bir dizi davranışları paylaşmakla birlikte, farklılaşan yönleri bulunmaktadır. İş yeri nezaketsizliğinin altındaki motifler, bu kavramlara göre daha ılımlı ve çoğunlukla belirsizdir. Nezaketsizlik kavramı, örneğin düşmanlık kavramının içerdiği bilerek ve isteyerek yapılan olumsuz etkileri tam olarak kapsamamaktadır (Penny ve Spector, 2005).

İş yerinde strese neden olan etkenlerden olan nezaketsizlik (Penny ve Spector (2005), çalışanların işe geç gelmesi, olağan mola sürelerini ve hastalık izinlerini uzatması gibi bir dizi istenmeyen davranışa neden olabilmekte, örgüte karşı güven kaybı ve düşük moral duyguları da buna eşlik edebilmektedir (Zauderer, 2002). Daha da önemlisi, işyerinde nezaketsizlik kontrol altına alınmadığına örgüt iklimine hakim olabilmekte, nezaketsiz davranışlar giderek artmakta ve çalışanlar için olumsuz geri yansıtımdan başka bir davranış seçeneği kalmamaktadır (Pearson, Andersson ve Wegner, 2001).

İşyeri nezaketsizlik konusunu ele alan çalışmalarda nezaketsizliğin tanımı, nedenleri, örgüte maliyeti ve çalışanların bu durumda neler yapabilecekleri (Johnson, 2001) ile doğası ve işyerindeki diğer yanlış davranış biçimlerinden farkı (Pearson, Andersson ve Wegner, 2001), iş stresi ve diğer yıkıcı davranışlarla ilişkisi (Penny ve Spector, 2005), işyerinde nezaket ikliminin öğretmenlerin iş doyumunu, duyuşsal bağlılığı ve yıkıcı iş davranışları ile ilişkisi gibi konuları merkeze alınarak çalışılmıştır. 1043 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada, son bir yıl içinde %75'inden fazlasının üyesi oldukları enstitüde nezaketsiz davranışlarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Caza ve Cortina, 2007). Başka bir araştırmada, Amerika'da kamu sektöründe görevli 1180 çalışanın %71'i son beş yılda işyerinde nezaketsiz davranışlarla karşılaştığını bildirmiştir. Aynı araştırma *Bulgularına* göre, kadınlar nezaketsizliğe daha fazla katlanırken, her iki cins de iş doyumunu, işten geri çekilme gibi olumsuz sonuçlarını benzer biçimlerde deneyimlemişlerdir (Cortina, Magley, Williams ve Langhout, 2001). Amerika'da kamu (N=369), hukuk (N=653) ve askeri (N=15497) örgütlerinde görev yapan çalışanlar üzerinde yapılan araştırmada, cinsiyet ve nezaketsiz davranışlara bağlı olarak kırılganlığı etkilediği ve işten ayrılma niyetinin kestiricisi olduğu belirlenmiştir (Cortina vd, 2011).

Örgüt literatüründe, örgüt kültürü, çalışanın performansı ve bağlılığı, işten fiziksel ya da duygusal geri çekilme, işten ayrılmaya kadar uzanan pek çok iş tutumu ve davranışı üzerinde etkileri olan işyerinde nezaketsizliği olgusunun uluslararası literatürde çokça ilgi topladığı, ulusal literatürde sınırlı sayıda araştırmaya konu edildiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın problemi, öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim örgütlerinde nezaketsizlik olgusunun kaynaklarını, nezaketsizliğin türlerini ve çalışanların nasıl tepki verdiklerini, bireysel ve örgütsel sonuçlarının neler olduğunu kıdem, kuşak (X ve Y kuşakları), eğitim durumu ve cinsiyet değişkenleri bakımından test etmektir.

Yöntem: Araştırmanın, tarama modeline dayalı nicel araştırma *Yöntemi* ile desenlenmesi planlanmıştır. *Araştırmanın amacı* çerçevesinde araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan "işyeri nezaketsizliği, kaynakları ve sonuçları" başlıklı anketin yapı geçerliliği önce açıcı ve sonra doğrulayıcı faktör analizi ile test edilecektir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı, madde toplam puanları hesaplanarak maddelerin ayırt ediciliği sınanacaktır. Ölçek geliştirme çalışmalarındaki ön uygulama sonuçları önce SPSS 18 Programı'nda Açıcı Faktör Analizi ile daha sonra Doğrulayıcı faktör analizi Lisrel 8.7 programı ile sınanacaktır. Ölçeğin ön denemesi için 200 öğretmene anket taslağı uygulanacaktır. Ön uygulama ile son hali verilen veri toplama aracı, Aksaray ilinde görev yapmakta olan 400 sınıf ve branş öğretmenine uygulanacaktır. Eğitim örgütlerinde nezaketsizlik olgusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin alt boyutlara (nezaketsizlik türleri, kaynakları ve sonuçları) belirlenmesine yüzde ve frekans, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre test edilmesinde varyans, kuşak ve cinsiyet değişkenlerine göre test edilmesinde t-testi kullanılacaktır.

Beklenen sonuçlar: Bu araştırma ile işyeri nezaketsizliği olgusunu eğitim örgütlerinden görevli öğretmenlerin bakış açıları ile ortaya koyma, böylelikle literatürdeki aynı konuda yapılan çalışmaların *Bulguları* ile karşılaştırma, ve bağımsız değişkenlere göre test etme olanağı doğacaktır. Araştırmada nezaketsizlik olgusu üzerinde fark yaratan bir değişken olup olmadığı sınanacak olan kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu ve kuşak değişkenlerinin seçilmesinin arkasındaki varsayım; kıdemi fazla olanların, eğitim düzeyi daha yüksek (lisansüstü) olanların ve X kuşağının daha olumlu eğilimler göstereceği beklentisidir. Nezaketsizlik olgusuna ilişkin örgütsel davranışta öğretmenleri konu edinen araştırma sayısını yok denecek kadar az nedeniyle araştırmanın hem teorik hem de uygulamalı bilimsel bilgi birikimine katkı getirmesi beklenmektedir. Bu araştırmada son olarak, araştırma

Bulgularına dayanılarak işyerinde nezaketsizlik olgusu ile başa çıkmada kullanılabilecek stratejilere ilişkin öneriler getirilecektir.

Kaynakça

- Caza, B. B. & Cortina, L. M. (2007). From Insult to Injury: Explaining the Impact of Incivility. *Basic and Applied Social Psychology*, 29(4), 335–350.
- Cortina, L.M., Kabat-Farr, D., Leskinen E.A., Huerta, M. & Magley, V.J. (2011). Selective ,Incivility as Modern Discrimination in Organizations: Evidence and Impact. *Journal of Management*, 39, 6, 1579-1605.
- Cortina, L.M., Magley, V.J., Williams, J.H., & Langhout, R.D. (2001). Incivility in the workplace: Incidence and impact. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6 , 64-80.
- Crocker, R. M. (2005). Employee perceptions of managerial civility: Development and validation of a measurement scale. Phd Thesis, Auburn University, Alabama.
- Johnson, P. R. & Indvik, J. (2001). Slings and arrows of rudeness: incivility in the workplace, *Journal of Management Development*, 20, 8, 705 – 714.
- Leiter, M. P., Laschinger, H. K. S., Day, A., & Oore, D. G. (2011). The Impact of Civility Interventions on Employee Social Behavior, Distress, and Attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 96, 6, 1258-1274.
- Pearson, C. M., Andersson, L. M., & Wegner, J. W. (2001). When Workers Flout Convention: A Study of Workplace Incivility, *Human Relations*, 54, 11, 1387-1419.
- Porath, C. & Pearson, C. (2013). The Price of Incivility. *Harvard Business Review*, January-February, 115,122.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2014). <http://www.tdk.gov.tr> tarihinden 29.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Zauderer, D. G. (2002). Workplace Incivility and the Management of Human Capital, *The Public Manager*, Spring, 36-42.

Attitudes of Faculty in Academic Units Unconnected to Foreign Language Instruction towards their Preparatory English Program: The Case of Düzce University

Asst Prof Dr. William Samuel PEACHY
English Education Department, Faculty of Education, Düzce University
williampeachy@duzce.edu.tr

ABSTRACT

The Problem: While much attention has been given to instruction of English as a second language (ESL) and as a foreign language (EFL) at the primary and secondary levels, there has been less attention given to English instruction at the higher education level (Peachy, 2013b). This is particularly true for EFL instruction at universities outside English-speaking lands (Peachy, 2012b; Peachy, 2013a). In Turkey, the Higher Education Council, i.e. *Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)* requires a faculty or a higher school to apply formally for approval to establish preparatory English programs for students entering their academic units (*YÖK, n.d.*). However, not one such unit at Düzce University has implemented its mandatory pledge to provide instruction with English as the medium in even one course, let alone the required minimum 30% of offerings. When students attending classes in English come to the realization that they need not learn any English, the whole preparatory year becomes pointless for many, if not most of them, and motivation sinks quickly (Nair, 2011; Paul, 2013). The first issue to be investigated in this study is the reason that no courses with English as a medium of instruction have been conducted at Düzce University. The focus is on the opinions and attitudes of faculty members not involved in English language instruction. The second issue concerns the attitudes and roles of the units and university administration in deciding on the participation of students in the Preparatory English Program at Düzce University (Peachy, 2013b). The author plans further research into the way that the statuses and roles of university preparatory English programs are perceived throughout Turkey (and how that perception compares with those of other Middle and Near Eastern countries (Peachy, 2012a; Yağcı, 2011).

The Method: First, interviews of academic administrators will be conducted to explore and evaluate the attitudes held by their academic staff. Then a trial survey will be carried out on a small sample of faculty members in several academic units in order to validate the survey statements, which will be rated on a 5-point Likert scale. After revisions prompted by the trial, the survey will be extended to all faculties and higher schools whose students have had to attend the Düzce University English preparatory program. Standard software (SPSS 16 statistical package) for such surveys will be employed to calculate the significance factors for the results.

The Expected Results: The results are expected to show (1) that faculty members have a lack of confidence in their abilities and skills to lecture in English, (2) that they have doubts of the necessity of conducting any courses in English, (3) that they accept or admit the desirability of student study with English as a medium of instruction, (4) that they are concerned that the requirement of students for English language skills discourages students from choosing Düzce University for study, and finally, (5) that they believe that once students are enrolled, they are demotivated by English language study.

Keywords: Düzce University, English medium classes, University English Preparatory Programs, *YÖK*

Field of article: A New Education Program for the New Generation: Foreign Language Teaching

References

- Nair, M.A. (2011). Motivation key to English. *The Star Online*, Aug. 28.
<http://www.thestar.com.my/services/printerfriendly.asp?file=/2011/8/28/fo> Accessed 01/09/2011
- Paul, A.M. (2013). How the Power of Interest Drives Learning. *blogs.kqed.org*.
<http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/11/how-the-power-of-interest-d...> Accessed 09/11/2013
- Peachy, W.S. (2013a). ESL Versus EFL in University Preparatory Year Programs. Paper presented at the International Symposium on Changes and New Trends in Education, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, Nov. 22-24.
- Peachy, W.S. (2012a). The Evaluation of Writing in University English Preparatory Programs: Two Universities of Turkey and Saudi Arabia. Paper presented at the 3rd Black Sea ELT Conference. School of Foreign Languages, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey, Nov. 15-17.
- Peachy, W.S. (2013b). The Role of the Administration of a University Preparatory English Program. Paper presented at the 13th International Language, Literature and Stylistics Symposium, Kafkas University, Kars, Turkey, Sept. 26-28.
- Peachy, W.S. (2012b). Towards a Successful University Language Program. Plenary paper presented at the 3rd International Visible Conference on "New Trends in Education", Işık University, Erbil Iraq, April 14.
- Yağcı, N. (2011). Yeni Türkiye'ye yeni dil gerek. *Taraf*, 29/09, p. 10.
- YÖK /Yükseköğretim Kurulu (n.d.). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik.*
<http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.12633&MevzuatIlis...> Accessed 02/11/13

Problematic Aspects in Forming Pedagogical Competences for Pre-Service Language Teachers

Lecturer, Liliana MĂȚĂ,
Vasile Alecsandri” University of Bacău Romania, lsacara@yahoo.com,

ABSTRACT

Problem statement: The research we have performed in the last three years has revealed, both at a theoretical and at a practical level the important aspect connected to training future language teachers – forming student-teachers’ pedagogical competences. As the methods and techniques of teaching languages have changed significantly lately, as the national and international requirements have also increased, so have problematic aspects appeared in teaching languages through competences, in general (Richards, 2013), and in forming pedagogical competences in particular (Bunch, 2013). Thus, we important aspects have emerged such as what are the pedagogical competences that should be formed, how are pre-service language teachers trained for developing pedagogical competences and to what extent do these types of competences relate to the other competences that are formed.

Purpose of the study: Most research studies tackle such aspects as new methods and techniques in teaching language, new factors that have an impact on teaching. But, few of them focus on the aspect of developing competences as a focal point of this process and even fewer on developing pedagogical competences as the essential tool in closing the chain theory–practice and in forming competent teachers. In this study, having in mind the strong belief that pedagogical competences are the key to efficient education, we aimed to synthesize and process pre-service language teachers’ perceptions and opinions in signalling the problematic aspects of developing the pedagogical competences of future teachers with the purpose of providing a framework of future realistic solutions for this aspect. We strongly believe that only by making use of pre-service language teachers’ practical opinions, can we build a theoretical framework which does not currently exist in the Romanian system of education in the field of teaching mother-tongue.

Method: The first stage of the research involved the interviewing of a total number of 98 pre-service language teachers from two universities of Romania (“Vasile Alecsandri” University of Bacău, “Al. I. Cuza” University of Iași). In 5 different sessions, from May to June 2013, there were applied a semi-structured interview (Harrell and Bradley, 2009; Pathak, Intratad, 2012) concerning the current problems of forming pedagogical competences for language student-teachers. The interview consisted in a discussion between the initiator of the study and the students in which they answered both open and closed questions. After obtaining permission, the interviews were recorded. Thus, we obtained both content information and qualitative data concerning the researched aspect. The second stage included the discussion of the results with 12 experts from the Romanian educational system (6 of them with the specialization Educational sciences and the other 6 having as a specialization the teaching of Language Didactics). Eventually, we performed a descriptive analysis (frequencies and percentages) of the research data and content analysis of the comments to the open questions.

Results: The most important findings of our research reveal that most pre-service language teachers’ have observed and directly felt the lack of a real connection between the current theory in teaching language and the realities existing in the practice of this act. More than this, the majority imputes the fact that the present educational system does not focus on developing competences, in general, and even less on forming specific pedagogical competences on teaching language. Other problematic aspects concern the same lack of relation between: the specialized programmes of language didactics and school syllabi, the objectives of the teacher training programmes and students’ needs of formation, between the taught knowledge and the potentially aimed competences, or even between the teaching techniques and methods and the students’ psychological profile. Among other shortages there were mentioned aspects concerning the insufficient or total lack of: practical hours during the pre-service teacher training programmes, models for the drafting of school documents, trainers to support the practical programmes, students’ motivation during initial training, various resources, and many other aspects.

Conclusion: This research study raised a series of critical issues well-known by practitioners in the field of teaching language. The fact that there is an almost unanimous cry imputing the insufficient developing of pedagogical competences, is a strong enough argument to regard the main aspect of the research as an important one. The other almost unanimous signal transmitted by the interviewed pre-service language teachers was that of establishing a genuine relation between the existing theoretical corpus and the practice of teaching, with a strong focus on improving/ updating the former. Further research is thus needed in relating the development of pedagogical competences in a process synergistically uniting: theoretical principles, practical realities, students’ needs, motivation, abilities, specificities of the discipline, national curriculum, and even labour market requirements or international provisions. Thus, developing pedagogical competences for pre-service language teachers has to be regarded as an innovative process that determines increasing of quality of education.

Keywords: pedagogical competences, pre-service language teachers, problems, interview

References

- Bunch, G. (2013). Pedagogical language knowledge: preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37, 298–341.
- Harrell, M. C., & Bradley, M. A. (2009). *Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups*. RAND Corporation.
- Pathak, A. and Intratad, C. (2012). ‘Use of Semi-Structured Interviews to Investigate Teacher Perceptions of Student Collaboration’, *Malaysian Journal of ELT Research*, 8(1), pp. 1-10.
- Richards, J. (2013). Curriculum approaches in language teaching: forwards central and backward design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33.

Dr. Veli BATDI
Milli Eğitim Bakanlığı

Problem durumu: Zihin haritalama tekniği Buzan tarafından geliştirilen (Williams, 2012, p. 35) kavram, düşünce ve bilgiler arasındaki ilişkileri sözel ve sembolik unsurları kullanarak bir ağ veya çizgisel olmayan bir diyagram ile sunan bir tekniktir (Dhindsa, Makarimi-Kasim, & Anderson, 2011, p. 187). 1960'ların sonuna doğru not alma tekniği şeklinde geliştirilen son zamanlarda ise yaratıcılık, kalıcılık ve etkili öğrenmeyi sağlayarak ön bilgilerin ortaya çıkmasına yardımcı olma gibi özellikleriyle ön plana çıkan bu teknikte bireyler düşüncelerini yansıtırken genellikle sol beyinlerini kullanmakta ve görsel öğeleri haritalarında kullanırken ise sağ beyinlerini kullanmaktadır (Evrekli ve Balım, 2010, p. 78). Şekil, imge veya *Anahtar sözcükler* aracılığıyla belli bir konuyu anlatmaya yardımcı görsel bir sunu olarak da bilinen bu teknik, karmaşık fikirler arasındaki ilişkilerin görsel olarak kolayca ifade edilmesini ve düzenlenmesini sağlamaktadır (Streibel, 2003; Akt. Balım, Aydın, Türkoğuz, Evrekli, & Inel, 2011, p. 93). Belli çizgilerle sınırlarının olmaması bu tekniği not alma tekniğinden ayırmakta ve doğal düşünme sürecini desteklediğini göstermektedir (Meier, 2007, p. 1). Bu sebeple özellikle ilişki haritaları diye de nitelendirilebilirler (Buzan, 1974; Akt. Davies, 2011, p. 281). Zihin haritası oluşturmak için ilk olarak merkeze temel konu ya da konuya ilişkin bir resim alınmakla başlanır. Konuyla ilişkili alt-dallar ise bu temel konu çevresine eklenir ve fikirler arasındaki ilişki görselleştirilir. Etkili bir zihin haritası için cümlelerin ziyade kelimeler kullanılması ve görsel etki için renklerden faydalanılmalıdır (Riswanto & Putra, 2012, p. 62). Böylece ortaya çıkan şeklin bütün fikirlerin birbirine bağlı olmasından dolayı renkli bir ağaca benzediği söylenebilir. Bu noktada yapılan araştırmalar incelendiğinde, zihin haritalama tekniğinin yaratıcı düşünme, problem çözme, bir konuya odaklanma ve konuyu geniş hatlarıyla görebilme açılarından avantaj sağladığı (Evrekli & Balım, 2010, p. 76), aynı zamanda öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde, öğrendiklerinin kalıcılığını artırma ve hatırlamayı kolaylaştırma şeklindeki olumlu yönlerinin baskın olduğu görülmüştür (Al-Jarf, 2009; Kan, 2012). Zihin haritalama tekniğinin ilgili literatür ve araştırma sonuçlarına göre belirtilen olumlu yönleri düşünüldüğünde, bu konuda yapılan diğer araştırmaların incelenmesine karar verilerek bu araştırmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada zihin haritalama tekniği ile geleneksel öğrenme *Yönteminin* kullanımının öğrenenlerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın yöntemi: Araştırma kapsamında 2005-2013 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanda yapılmış sadece kontrol gruplu deneysel çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada farklı kişilerce farklı yer ve zamanlarda yapılmış çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesi ve istatistiksel analiz yapılarak etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasını içeren meta-analiz *Yönteminden* (Akgöz, Ercan & Kan, 2004) faydalanılmıştır. Bu bağlamda konu ile ilgili olarak 10 adet çalışma akademik başarı, 5'er çalışma ise kalıcılık ve tutum puanlarının analizi için dâhil edilme kriterlerine uygun şekilde seçilmiştir. Veri analizi ise Comprehensive Meta Analysis (CMA) istatistik Programı ve MetaWin paket programları ile yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Öğrencilerin akademik başarı puanlarını içeren çalışmaların analiz verileri incelendiğinde, sabit etkiler modeline göre yapılan analizler doğrultusunda etki büyüklüğü değerinin, zihin haritalama tekniğinin lehine $ES=0.876$ olduğu görülmüştür. Analiz edilen 10 çalışmadan elde edilen verilere göre uygulanan meta-analizin verileri ile rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler doğrultusunda; 0.229 standart hata ve % 95'lik güven aralığının üst sınırı 1.506 ve alt sınırı 0.609 ile etki büyüklüğü değeri $ES=1.057$ olarak hesaplanmıştır. Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin tutum puanlarına etkisi ile ilgili rastgele etki modeline göre yapılan analizler sonucunda ise; ortalama etki büyüklüğü değerinin 0.627 olduğu hesaplanmıştır. Bu değer, zihin haritasının öğretim ortamında kullanımının öğrencilerin tutum puanları açısından etkililik düzeyinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim *Yönteminin* kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının karşılaştırıldığı çalışmaların analizi sonucunda meta-analize dâhil edilen 5 çalışmadaki verilerin sabit etkiler modelinde 0.489 etki büyüklüğü değeri ile pozitif yönde olduğu söylenebilir. Rastgele etkiler modeline göre ise 0.411 standart hata; %95'lik güven aralığının üst sınırı 1.237 ve alt sınırı -0.375 ile ortalama etki büyüklüğü 0.431 olarak zihin haritalama tekniğinin lehine kalıcılık puanlarının geleneksel öğretim *Yönteminden* daha iyi olduğu hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında ise, akademik başarıya ilişkin değerin Cohen'in (1992) sınıflandırmasına göre geniş düzeyde, kalıcılığa ait değerin küçük düzeyde ve öğretim ortamında söz konusu tekniğin kullanımının kalıcılık puanlarına etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Son olarak tutuma ilişkin değerin orta düzeyde ve etkililik düzeyinin kabul edilebilir bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu meta-analitik değerlendirme ile zihin haritalama tekniğinin öğretim ortamlarında kullanımının, öğrencilerin hem akademik başarı, hem de kalıcılık ve erişim puanları açısından genel olarak etkili olduğu anlaşılmıştır.

Öneriler: Zihin haritalarının nasıl oluşturulduğunun ve derslerde nasıl kullanıldığının iyi bilinmesi amacıyla öğrencilerin zihin haritalarını oluşturarak kullanmaları konusunda teşvik edilmeleri önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Zihin haritalama tekniği, akademik başarı, tutum, kalıcılık, meta-analiz.

Kaynakça

- Akgöz, S., Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 30(2), 107-112.
- Al-Jarf, R. (2009). Enhancing freshman students' writing skills with a mind-mapping software. *The 5th International Conference eLearning and Software for Education*. Bucharest April 09-10, 2009.
- Balım, A. G., Aydın, G., Türkoğuz, S., Evrekli, E., & Inel, D. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik teknoloji destekli zihin haritaları uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 2(4), 91-100.

- Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? *High Educ*, 62, 279–301. DOI: 10.1007/s10734-010-9387-6.
- Dhindsa, H. S., Makarimi-Kasim, & Anderson, O. R. (2011). Constructivist-visual mind map teaching approach and the quality of students' cognitive structures. *J Sci Educ Technol*, 2, 186–200. doi:10.1007/s10956-010-9245-4.
- Evrekli, E., & Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(2), 76-98.
- Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma'nın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Meier, P. S. (2007). Mind-mapping. *Social Research UPDATE*, 52, 1-4.
- Riswanto, & Putra, P. P. (2012). The use of mind mapping strategy in the teaching of writing at SMAN 3 Bengkulu, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(21), 60-68.
- Williams, M. H. (2012). Physical webbing: collaborative kinesthetic three-dimensional mind maps. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 35–49. doi:10.1177/1469787411429185.

Öğretmen İstihdamında Yaşanan Çelişki: Kaynak Alan Dışında İstihdam Edilen Öğretmen Sorunu

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi
ve Politikası Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
cinkir@gmail.com

Araş. Gör. Gül KURUM
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim
Yönetimi ve Politikası Bölümü, Eğitim Yönetimi
Anabilim Dalı, kurumgul@hotmail.com

ÖZET

Bir ülke için genç bir nüfusa sahip olmak çok önemlidir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler genç nüfuslarıyla övünürler ama bu nüfusu ülkenin toplumsal ekonomik ve politik ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmede istenen başarıyı gösteremediklerini söylemek mümkündür. Bunun ana nedenlerinden biri eğitim sisteminin her düzeyinde ve özellikle öğretmen yetiştirme ve istihdamında istikrarlı bir eğitim politikası sürdürememektir. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan problemin kaynağı, ihtiyaç duyulan öğretmenlik branşları dikkate alınmadan genişletilen eğitim fakültesi kontenjanları ve yaşanan bu dengesizliğin kaynak alan ve alan dışı gibi uygulamalarla çözülmeye çalışılmasıdır. Bu gibi sebeplerden dolayı insanların eğitimi ve nitelikli eğitimin vazgeçilmez parçası öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı eğitimcileri yakından ilgilendiren ve bir an önce çözülmesi gereken önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Okullardaki eğitim öğretim etkinliklerinin niteliği konusunda öğretmenler önemli role sahiptir. Okulun, bireylere kendi kültürlerini tanıtmaya, onu yeni kuşaklara aktarmaya, onları güncel bilgi ve becerilerle donatmaya, hayata karşı farkındalık kazandırma gibi pek çok görevini öğretmenler olmaksızın başarması olanaksızdır (Özoğlu, 2010). Öğretmenlik mesleğinin temel amacı; öncelikle okulda öğrencileri sonra da tüm toplumu öğrenmeye kılavuzlayıp, değişimi öngörerek, sürekli gelişip uzmanlık alan bilgisini güncelleyerek stratejik öğretim liderliği ile nitelikli eğitim-öğretim sağlamaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Böyle bir eğitim-öğretimin, eğitim fakültelerinden mezun öğretmenler tarafından yapılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen istihdamındaki arz-talep dengesizliği halen önemli bir problemdir. Türkiye’de yönetim kademesindekiler hariç 705 bin 463 öğretmen bulunmaktadır ve genel olarak öğretmen başına ilköğretimde 20, ortaokulda 19, ortaöğretimde ise 16 öğrenci düşmektedir (MEB, 2013b). Türkiye’de 350 bin civarında öğretmen istihdam edilmeyi beklemektedir (Özoğlu, 2010). Bunlar içinde Rehber (16.900), İngilizce (12.857), Okulöncesi (6.848) Öğretmenliği gibi branşlarda öğretmen sıkıntısı; Fizik, Kimya Öğretmenliği gibi branşlarda da öğretmen yığılması söz konusudur (MEB, 2013a). MEB, Talim Terbiye Kurulu [TTK] 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı Kurul Kararı gereği öğretmen branşları arasında niceliksel olarak yaşanan bu dengesizliği kaynak alan uygulaması ile gidermeye çalışmıştır. Örneğin; İngilizce Öğretmenliği programı için İngilizce Öğretmenliği ile İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce) gibi bölüm mezunlarından formasyon alanlar kaynak alan olarak verilmiştir. Öğretmen yetiştirmedeki arz-talep dengesizliği konusu ayrıca Ulusal Öğretmen Strateji Taslak Çalıştayı (2011), Eğitim İzleme Raporu 2012 (ERG) ve MEB Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi (İKOP) kapsamında değerlendirilmiştir. İKOP (2013) verilerine göre Türkiye’de yaklaşık 600 bin öğretmenin %45,5’i kaynak alan dışından, %12,1’inin kaynak alandan, %7,5’inin ise mezuniyet alanı bilinmeyen öğretmenden oluşmaktadır. Sadece %34,9’u kendi branşında öğretmenlik yapmaktadır (Çinkır, 2013). Bu veriler doğrultusunda görev başındaki öğretmenlerin çoğunun kaynak alan dışından istihdam edildiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ortaya atılan kaynak alan ve alan dışı öğretmen istihdamı uygulaması sadece Türkiye’ye özgü bir durum değildir. Bu uygulamanın Amerika, Avustralya gibi dünya örnekleri mevcuttur. Ingersoll’un (2003) Amerika’da yaptığı araştırmaya göre; 1999-2000 eğitim-öğretim yılında 7-12. sınıfların matematik dersine giren öğretmenlerin %38’inin ne temel ne de yan branşları matematiktir. Yine bu sınıflara Sosyal Bilimler dersi veren öğretmenlerin 1/4’ünün ne sosyal ne de beşeri bilimler ya da benzeri bir branşta uzmanlığı vardır. McConney ve Price’in (2009) Batı Avustralya’da yaptığı araştırmaya göre 535 katılımcının %24’ü alan dışında öğretmenlik yapmaktadır. Ayrıca alan dışında öğretmenlik yapanların büyük bir kısmının en az 20 yıllık deneyime sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlik, gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığına bakılmaksızın herkesin yapabileceği bir meslek değildir. Çünkü öğretmenlik; toplumda huzur ve refah ortamının sağlanmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde topluma rol model olmayı gerektiren profesyonel bir iştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu çerçevede, *Araştırmanın amacı* kaynak alandan ve alan dışından istihdam edilen öğretmen sorunlarını ortaya çıkarmak ve bu sorunlara alternatif stratejiler, çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır: 1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynak alan ve alan dışı uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir? 2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynak alan ve alan dışı uygulaması ile istihdam edilmiş öğretmenlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir? 3. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleği açısından kaynak alan ve alan dışı uygulamasının avantajları ve dezavantajları nelerdir? 4. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre, kaynak alan ve alan dışı öğretmen istihdamını önlemek için olası ne tür stratejiler ve politikalar geliştirilmelidir?

Araştırma deseni: Kaynak alandan ve alan dışından istihdam edilen öğretmen sorunlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmaktadır. Çünkü olgubilim araştırma deseni bireyin davranışlarını anlamada, bireyin kendine özgü algısının ve yaşantısının bilinmesi savunulur. Bu desende farkında olunan ancak ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılır (Ersoy, 2013). Bu araştırmadaki olgu da kaynak alan ve alan dışından istihdam edilen öğretmenler olarak kabul edilebilir.

Çalışma grubu: Olgubilim nitel araştırma deseninde örneklem olarak 5-25 kişilik küçük örneklem ve konuya ilişkin tecrübeleri olan kişilerin seçildiği ölçüt örneklem tercih edilir (Glesne, 2012). Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili kamu okullarında (İlkokul -Ortaokul- Lise) görev yapan Sınıf ve branş öğretmenliğine kaynak alan ve kaynak alan dışı uygulaması ile istihdam edilmiş öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 5 okul yöneticisi, 5 kaynak alan uygulaması ile istihdam edilmiş öğretmen, 5 kaynak alan dışı uygulaması ile istihdam edilmiş öğretmen ve 5 eğitim fakültesi mezunu öğretmen olmak üzere 15 öğretmen ve 5 okul yöneticisi ile görüşme yapılacaktır. Bu nitel araştırma deseninde veri toplama *Yöntemi* olarak yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılır (Ersoy, 2013). Bu çalışmada da veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu yardımıyla yüz yüze görüşme şeklinde toplanacaktır. Hazırlanan görüşme form taslakları kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulacaktır.

Verilerin analizi: Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi *Yöntemi*yle analiz edilecektir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için Creswell'in de (1998; Akt. Glesne, 2012) inandırıcılığı sağlamada belirttiği meslektaş değerlendirmesi kullanılacaktır.

Beklenen sonuçlar: Araştırmanın olası sonuçlarının eğitim fakültesi mezunları ile kaynak alan ve alan dışı uygulama ile istihdam edilmiş öğretmenler açısından farklılaşacağı beklenmektedir. Katılımcıların MEB'in planlı bir öğretmen yetiştirme ve istihdam politikasının bulunmadığı, MEB ile YÖK arasında işbirliğinin zayıf olduğu yönünde görüş bildireceklerini söylemek mümkündür. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, kaynak alan ve alan dışı öğretmen istihdamı uygulamasını eğitim fakültesi öğretmen adayları için bir tehdit olarak algılayabilirler. Genellikle fen-edebiyat fakültesi mezunu olup formasyon alarak kaynak alan uygulamasından faydalanan öğretmenler de kendilerinin alanda daha iyi olduklarını ve öğretmenlikte hiçbir sorun yaşamadıklarını söyleyebilirler. Kaynak alan dışı öğretmenler de bu mesleğin sadece uzmanlıkla değil deneyimle de iyi şekilde yapılabileceğini savunabilirler. Okul müdürlerinin ise kaynak alan dışı öğretmenlerin görevleri sırasında çeşitli nedenlerle (iş doyumları ve motivasyonlarının düşük olması, öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etkisi, vb) sorun yaşaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik mesleği, öğretmen istihdamı, kaynak alan, kaynak alan dışı.

Kaynakça

- Çelikten, M.; Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (19), 207-237.
- Çinkır, Ş. (2013), Haziran 4. BİT temelli sistemin işlev ve amaçları. MEB-İKOP Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi Kapanış Toplantısı'nda gerçekleştirilen sunum.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2012). Eğitim izleme raporu. İstanbul: Sabancı Üniversitesi yayını.İndirme Tarihi: 24 Ocak 2014, [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-\(12.09.2013\).pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-(12.09.2013).pdf)
- Ersoy, A. (2013). Kasım 1-2. Nitel araştırma desenleri. Anı Yayıncılık ve Danışmanlığın düzenlediği Nitel Araştırma *Yöntemleri Eğitimi*, Ankara.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (2. Baskı) (Çev. Edt. A. Ersoy& P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık. [Orijinal baskı 2011].
- Ingersoll, M. R. (2003). Out-of-field teaching and the limits of teacher policy. A Research Report, Center for the Study of Teaching and Policy University Of Washington.
- McConney, A., & Price, A. (2009). Teaching out-of-field in western Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(6).
- MEB TTK 80 sayılı Kurul Kararı (2009). Tebliğler Dergisi, 2622, 7 Temmuz 2009. İndirme Tarihi: 21 Ocak 2014, ttkb.meb.gov.tr/www/80-sayili-karar/cer_k/19 adresinden
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sorunları. Türkiye Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırma Vakfı Analiz Raporu, 17.
- MEB. (2011). Ulusal Öğretmenlik Strateji Taslak Çalıştayı. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 18-20 Kasım 2011, Antalya. İndirme Tarihi 25 Ocak 2014, <http://www.memurlar.net/ozelkategori/2013/ulusal-ogretmen-strateji-belgesi/>
- MEB, (2013a) Personel 2013 Branşlara göre öğretmen ihtiyacı sayıları. İndirme Tarihi: 27 Ocak 2014, <http://www.mebpersonel.com/yer-degistirme/iste-2013-yili-branslara-gore-ogretmen-ihtiyaci-h42915.html>
- MEB. (2013b). Milli eğitim istatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. İndirme Tarihi: 25 Ocak 2014, <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2012-2013/icerik/79>

An Investigation of Technological, Pedagogical and Content Knowledge of High School Teachers

Assoc.Prof.Dr.Şirin KARADENİZ
Bahçeşehir University, Faculty of Educational Sciences
sirin.karadeniz@bahcesehir.edu.tr

Assist.Prof.Dr.Sinem VATANARTIRAN
Bahçeşehir University, Faculty of Educational Sciences
sinem.vatanartiran@bahcesehir.edu.tr

ABSTRACT

Shulman's (1987) components of teacher knowledge that was the combination of both content and pedagogical knowledge have been enriched by Mishra and Koehler (2006) by adding technological knowledge. Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) is a framework for defining teachers' knowledge areas to foster effective teaching with technology. TPACK has 3 main bodies of knowledge (technology, pedagogy and content) and 4 knowledge areas that have intersection among 3 main components. Technological Knowledge (TK) refers to knowledge about learning technologies. Content Knowledge (CK) is the knowledge about the subject area that is to be taught. Pedagogical Knowledge (PK) is the knowledge about the process of teaching and learning. Pedagogical content knowledge (PCK) is the interaction of pedagogy and content knowledge, Technological Content Knowledge (TCK) refers to understand how these two component effect one another. Technological Pedagogical Knowledge (TPK) is the understanding of how teaching and learning process can be changed according to a specific technology. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) represents the multiple interactions among other components (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2008, 2009).

In Turkey, there is a huge investment project which named as FATİH Project (Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology) aims to provide technology to public schools in order to improve technology enhanced learning. The project has 5 components: Providing Equipment and Software Substructure, Providing Educational e-content and Management of e-content, Effective Usage of the ICT in Teaching Programs, In-service Training of the Teachers and Conscious, Reliable, Manageable and Measurable ICT Usage. Smart classes which has tablet pc, interactive white board and internet access have been started to establish in high schools (MoNE, 2013). However, the research on barriers of technology integration has shown that the lack of teacher knowledge on using technology in the classroom is an effective barrier that hinders technology integration (Somekh et al 2002; Hew & Brush, 2007). As for that reasons, this study focused on teachers TPACK knowledge in high schools.

The purpose of this study is to investigate high school teachers' technological, pedagogical, and content knowledge regarding to their gender, age, seniority, level of graduation, subject area, and technology access and having in-service training on technology.

105 teachers who teach a variety of subject areas at the high school level in the city of Edirne constitute the sample group. TPACK-deep scale which was developed by Kabakçı-Yurdakul et al. (2012) was used in this survey study. The scale is based on the centered component of TPACK framework. The scale has four factors: Design, exertion, ethics and proficiency. The validity was done using exploratory and confirmatory factor analysis, and Cronbach's alpha and test-retest coefficient were calculated for reliability by Kabakçı-Yurdakul et al. (2012). In this study, the reliability coefficients were calculated as: .93 for design factor, .93 for exertion factor, .88 for ethics factor, .87 for proficiency factor and .97 for the whole scale. These Cronbach's alpha values were evaluated as high reliability as they were close to 1.00 (Fraenkel & Wallen, 2003). Demographic questions such as gender, age, seniority, level of graduation, technology access and having in-service training on technology, were also asked in the survey. Participations filled the online survey voluntarily. Data was analyzed by using SPSS 19.

Of the 105 participants, 51 (48.6%) were female and 54 (51.4%) were male. 46 (43.8%) were at the age of 31-40, 37 (35.2%) were 41-50 years old, 16 (15.2%) were more than 51 years old and 6 (5.7%) were less than 31 years old. 86 (81.9%) had undergraduate diploma and 19 (18.1%) had graduate degree. As for the seniority, 58 (55.2%) teachers had 16 years and more, 24 (22.9%) has 11-15 years, 14 (13.3%) has 6-10 years and 9 (8.6%) had 1-5 years professional experience. 84 (80.0) teachers were teaching subject areas while 21 (20.0%) were teaching vocational courses.

Most of the teachers (n=99, 94.3%) had in-service training on technology use. Teachers perceived themselves as very good (n=23, 21.9%), good (n=57, 54.3%) and intermediate (n=25, 23.8%) at technology use. 92 (87.6%) teachers have technology access at their schools. 25 (23.8%) teachers have pc, 17 (16.2%) have laptop, 14 (13.3%) have tablet pc, 30 (28.6%) have projection, 72 (68.6%) have interactive board, 14 (13.3%) have printer and 3 (2.9%) have TV at their classrooms.

Results of TPACK-deep scale indicated that teachers had high level of TPACK ($\bar{x}$ =3.89, sd=.56). Teachers perceived themselves at high level in designing instruction ($\bar{x}$ =3.82, sd=.64), implementing instruction ($\bar{x}$ =3.91, sd=.58), behaving ethically ($\bar{x}$ =4.18, sd=.66). However they perceived themselves at intermediate level for proficiency factor ($\bar{x}$ =3.62, sd=.67).

The significant differences were found between gender and ethics [F(1, 103)=4.497, p<.05], proficiency [F(1, 103)=12.489, p<.05] and TPACK [F(1, 103)=4.475, p<.05]; between age and design [F(2, 102)=4.326, p<.05]; between professional experience and design [F(3, 101)=3.475, p<.05], exertion [F(3, 101)=2.801, p<.05] and TPACK [F(3, 101)=2.849, p<.05]; between subject area and exertion [F(1, 103)=4.957, p<.05], proficiency [F(1, 103)=8.740, p<.05] and TPACK [F(1, 103)=4.905, p<.05]. In addition, TPACK and all factors of the scale were significantly different according to technology access and technology competency.

Keywords: TPACK-deep, technological pedagogical and content knowledge, high school teacher, technology use and access.

References

- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Hew, K.F. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research & Development*, 55, 223-252.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical knowledge. In AACTE. (Ed.), *The Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. Routledge/Taylor & Francis Group for the ACTE.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.
- MoNE (Ministry of National Education) (2013). Fatih Project. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/english.php>.
- 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), 123-149.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Somekh B., Woodrow, D. Barnes S., Triggs P., Sutherland R., Passey D., Holt H., Harrison C., Fisher T., Flett A. & Joyes, G. (2002) *NGfL pathfinders: Final report on the roll-out of the NGfL programme in ten pathfinder LEAs*.
- Kabakçı-Yurdakul, I., Odabaşı, H.F., Kılıçer, K., Çoklar, A.N., Birinci, G. & Kurt, A.A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Süslemelerdeki Başarılarının Düzenli-Yarı Düzenli ve Düzensiz Süslemeler Bağlamında İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Mihriban HACISALİHOĞLU
Karadeniz. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi.
mihrideniz61@hotmail.com

Arş. Gör. Funda AYDIN GÜÇ. Giresun
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim
Bölümü Matematik Eğitimi
fundaydin05@gmail.com.tr

Gülbahar TÜLEK.
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi Öğrencisi
tulek.gul@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Sürekli gelişen ve değişen dünya şartları göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin amaçları da bu değişime ayak uydurabilecek ve öğrendiklerini gelişen dünya şartlarında kullanabilecek bireyler yetiştirmek olarak değişim göstermiştir. Öğrenilenlerin gerçek yaşamda kullanılması hedeflenen alanların başında da matematik gelmektedir. Çünkü matematik; fen, teknoloji gibi tüm bilimlerde ve gerçek dünyada uygulaması olan bir bilim dalıdır. Devlin (1998)'e göre, bir ayıççeğin içinde, suyun akışında, bilgisayarın işleminde hep bir örüntü bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak da doğada hep matematiksel ilişkiler ve örüntüler olduğu söylenebilir (Akt: Yaman ve Umay, 2013). Matematiksel ilişkiler ve örüntülerin günlük hayattaki yerine yapılan vurgulamalar arttıkça, örüntüler ülkelerin matematik öğretim programlarının içeriklerine eklenmiştir (Australian Education Council (AEC) Curriculum Corporation, 1994; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000; Türk Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009). Örüntülerin sanatta uygulaması olan süslemelerde göz önünde bulundurulduğunda “örüntü ve süslemeler” bir alt öğrenme alanı olarak matematik öğretim programlarında yerini almıştır. Bu çalışmada özel olarak süslemeler ele alınmıştır.

Süslemelerin inşası; öteleme, dönme, yansıma ve ötelemeli yansıma hareketlerinden biri veya birkaçıyla yapılır. Süsleme, boşluk kalmayacak ya da şekillerin üst üste binmeyecek biçimde tekrar etmesiyle bir yerin ya da yüzeyin kaplanması olarak tanımlanabilir (Billstein, Libeskind ve Lott, 2004). Süslemeler; düzenli, yarı düzenli ve düzensiz olmak üzere üç şekilde ifade edilmektedir (Van De Walle, 2004).

Tablo 1. Süsleme türleri

Süsleme Türü	Özellik	Örnek
Düzenli süslemeler	Sadece kare, üçgen ve altıgen olmak üzere üç düzgün çokgendenden sadece biri kullanılır.	
Yarı düzenli süslemeler	Birden fazla farklı düzgün çokgen kullanılır.	
Düzensiz süslemeler	Düzgün olmayan çokgenler kullanılır.	

Literatürde, öğrencilerin birinci sınıftan itibaren incelediği geometrik cisimleri ve şekilleri kullanarak süslemeler yapabileceği belirtilmektedir (Kılıç, Köse, Tanışlı ve Öndaş, 2007). Bununla beraber yapılan araştırmalar, öğrencilerin verilen şekillerle düzenli ve yarı düzenli süslemeleri oluşturabildiklerini ancak düzensiz süslemeleri oluşturmakta zorluk çektiklerini göstermektedir (Callaghan, 2004; Kılıç vd., 2007).

Çalışmanın amacı: Yapılan çalışma sonuçlarından hareketle, düzensiz bir süslemenin oluşturulmasının zorluğu düşünüldüğünde, öğrencilerin seviyesine daha uygun olduğu düşünülen düzensiz bir süslemeyi tamamlama etkinliklerinde başarılı olup olamayacakları sorusu akla gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin düzensiz süslemeleri süsleme olarak görüp görmedikleri, farklı süsleme türlerindeki başarılarının değişip değişmediğinin belirlenmesi de önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, “8.sınıf öğrencilerinin süslemeler konusundaki başarılarının düzenli, yarı düzenli ve düzensiz süslemelerde nasıl değiştiğini incelemektir.”

Yöntem: Çalışma amacı doğrultusunda öğrencilerin düzenli, yarı düzenli ve düzensiz süslemelerdeki başarılarının nasıl olduğu ortaya konulduğu ve var olan durumlara hiçbir müdahalede bulunulmadığından, bu çalışma betimsel bir araştırmadır.

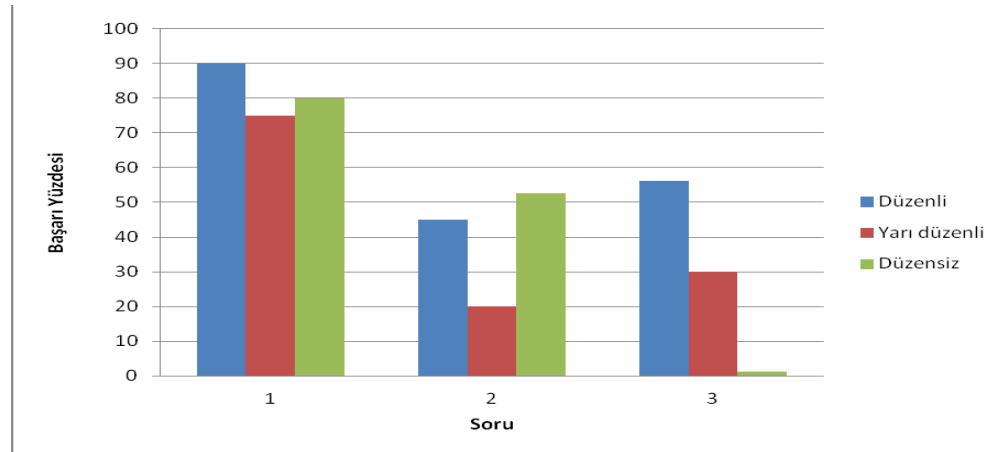
Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye'nin Giresun ilinde rastgele seçilen bir ortaokulun, yedi tane 8. sınıf içerisinde rastlantısal olarak seçilen iki şubesinde öğrenim görmekte olan 51 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretim programı gereği katılımcı öğrenciler 6, 7 ve 8. sınıflarda süslemeler ile ilgili formal deneyimlere sahiptir.

Veri toplama aracı: Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından öğretim programları ve literatür incelenmiş, bu doğrultuda süslemeler konusunda öğrencilerden beklenen davranışlar “süsleme olup olmadığını belirleme”, “süslemeyi tamamlama” ve “süslemenin kodunu belirleme” olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar doğrultusunda “Süsleme olup olmadığını belirtiniz”, “süslemeleri tamamlayınız” ve “süslemelerin kodlarını bulunuz” olmak üzere üç ana soru hazırlanmıştır. Literatür yardımıyla her ana soru için düzenli (D), yarı düzenli (YD), ve düzensiz (DZ) süslemelere ait eşit sayıda alt sorular hazırlanmıştır. Birinci ve 3. soruya altı alt soru ve 2. soruya üç alt soru olmak üzere toplam 15 sorudan oluşan “matematiksel süsleme başarı testi” oluşturulmuştur. Testin geçerliliği bir uzman tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Test 50 8.sınıf öğrencisine uygulanmış ve Crombach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.74 bulunmuştur.

Uygulama süreci ve Veri analizi :Hazırlanan başarı testi, öğretmenler tarafından öğrencilere, kendi sınıf ortamlarında bir ders saati süresince uygulanmıştır. Çalışmaya toplam 51 öğrenci katılmış; ancak 10 öğrencinin vermiş oldukları cevaplar yetersiz olduğundan, kâğıtları dikkate alınmamıştır. Öğrencilerin alt sorulara vermiş oldukları yanıtlar; “doğru, yanlış ve çözümsüz” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Her ana soru için D, YD ve DZ süslemelere ait doğru, yanlış, çözümsüz yüzdeleri belirlenmiş ve bu doğrultuda başarılarının süsleme türlerine göre değişimleri incelenmiştir.

Bulgular: Başarı testinde bulunan üç ana soruya verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin D, YD ve DZ süslemelere ait başarı yüzdelerindeki değişimi gösteren grafik şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrenci başarısının D, YD, DZ süslemelerdeki değişimi

Şekil 1 incelendiğinde “süsleme olup olmadığını belirleme” ana temasına ait birinci soruda öğrenci başarılarının her süsleme türünde yakın ve %70’in üstünde olduğu, ancak D süslemelerdeki başarının diğer türlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. “Süslemeyi tamamlama” ana temasına ait ikinci soruda ise öğrenci başarısının tüm süsleme türlerinde neredeyse %50’nin altında olduğu ve öğrencilerin D ve DZ süslemeleri tamamlamada YD süslemelere göre başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir. “Süslemenin kodunu belirleme” ana temasına ait üçüncü soruda ise öğrenci başarısının oldukça düşük olduğu, başarının süsleme türüne göre değişim gösterdiği ve D süslemelerden DZ süslemelere gittikçe başarının azaldığı, hatta DZ süslemelerde başarının %2’nin altında olduğu görülmektedir.

Sonuçlar : Bu çalışmada elde edilen *Bulgular* doğrultusunda, öğrencilerin verilen şeklin süsleme olup olmadığını belirlemede başarılarının yüksek olduğu ancak süslemeyi tamamlama ve kodunu bulmada başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da öğrencilerin süslemenin formal tanımını bildikleri ancak süsleme oluştururken bu tanımlı uygulamaya koyamadıkları anlaşılmaktadır. Bunun sebebi ise öğrencilerin öteleme, dönüşüm gibi hareketlerle süsleme oluşturmaktan ziyade teorik deneyimler yaşamış olmaları olabilir.

Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin “süsleme olup olmadığını belirleme” temasında D, YD ve DZ süslemelerde başarılarının oldukça yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğrencilerin süslemenin ne olduğu hakkında geçerli bilgilere sahip oldukları anlaşılabılır. Çalışma sonucunda öğrencilerin “süslemeyi tamamlama” temasında D ve DZ süslemelerde, YD süslemelere göre daha başarılı oldukları, en başarılı oldukları süsleme türünün ise DZ süslemeler olduğu görülmüştür. Bununla beraber yapılan araştırmalar, öğrencilerin verilen şekillerle düzenli ve yarı düzenli süslemeleri oluşturabildiklerini ancak düzensiz süslemeleri oluşturmada zorluk çektiklerini göstermektedir (Callingham, 2004; Kılıç vd., 2007). Bu çalışmada ise öğrencilerin tamamlamakta en çok başarısız oldukları süslemelerin YD süslemeler olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin verilen süsleme örnekleri ile ilgili olduğu düşünülebilir. Öğrencilerle yapılacak klinik mülakatlarla bu sonucun sebebi ayrıntılı şekilde araştırılabilir. Ayrıca çalışma sonucunda öğrencilerin D ve YD süslemelerin kodlarını orta seviyede de olsa belirleyebildikleri ancak DZ süslemelerin kodlarını belirleyemedikleri görülmektedir. Bunun sebebinin ise kodlama belirlerken bazı DZ süslemelerin doğası gereği kenar sayılarının net bir şekilde algılanmayışı olabilir.

Anahtar kelimeler: Örüntü ve süslemeler, Süsleme türleri, Öğrenci başarısı.

Kaynakça

- AEC & Curriculum Corporation. (1994) *Mathematics – a curriculum profile for Australian schools*. Melbourne, VIC: Curriculum Corporation.
- Billstein, R., Libeskind, S. ve Lott, J. W. (2004). *A Problem Solving Approach to Mathematics for Elementary School Teachers* (8. Ed.). New York: Addison-Wesley.
- Callingham, R. (2004). “Primary students’ understanding of tessellation: An initial exploration.” *Proceedings of the 28th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* Vol: 2. Bergen, Norway.
- Kılıç, Ç., Köse, N. Y., Tanışlı, D., & Özdaş, A. (2007). Determining the Fifth Grade Students’ van Hiele Geometric Thinking Levels in Tessellation. *Elementary Education Online*, 6(1), 11-23.
- MEB. (2009). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6-8. Sınıflar).
- National Council of Teachers of Mathematics. NCTM. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Van De Walle, J. A. (2004). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. 5th Ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Yaman, H. ve Umay, A. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Sunum Biçimlerine Göre Matematiksel Örüntüleri Algılayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(1). 405-416.

Are Core Trigonometric Functions Well-Defined on Students' Concept Images?

Res. Assist. Zülâl ŞAHİN
Middle East Technical University Faculty of Education
zulal@metu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ
Middle East Technical University Faculty of Education
erbas@metu.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: Learning trigonometry can be difficult and frustrating for many students. As trigonometric functions are dealt in different representational systems simultaneously, they are introduced to students as functions of angle on two visual representations, namely, on the right triangle and the unit circle. Thus, students are expected to give coherent meanings for trigonometric functions not only in the right triangle and the unit circle contexts but also in the symbolic and the graphical representations. However, students' conception of trigonometric functions (i.e. *the concept image*) may differ from formal definitions of trigonometric functions (i.e. *the concept definition*) (Tall & Vinner, 1981). In other words, "for each individual generates its own concept [definition] image" as a part of concept image (p. 2). In this respect, the purpose of the study was to investigate secondary students' *concept definition images* on sine and cosine functions as core trigonometric functions in terms of their different representations.

Methods: In this study, case study approach was used to investigate students' concept definition images on core trigonometric functions, since case studies give the researcher the opportunity to "explore in depth a program, event, activity, process, of one or more individuals" (Creswell, 2009, p. 13). The data were collected through video-recorded clinical interviews and student worksheets from ten 10th grade students. Each interview took approximately 75-minute. The students in this study had just successfully completed trigonometry topics covered in the 10th grade mathematics curricula and were selected purposefully to scrutinize their concept definition images regarding sine and cosine functions within different representations. Data analysis started with viewing video-records and students' worksheets to determine the parts related to the research question. Then, these parts were transcribed and re-analyzed by focusing on students' language and actions including gestures to model students' concept definition images regarding sine and cosine functions and their different representations. This modeling process was cyclic as it including re-reading, reviewing, re-organizing and re-thinking about data.

Findings and Conclusions: The results revealed pointed out two crucial troubles on students' concept definition images. Initially, each student defined sine and cosine as ratios on a right triangle. However, they converted these definitions into symbolic representations as values obtained from calculations without awareness about their independence from lengths of the sides on the right triangle. Therefore, their concept definition images were problematic with respect to their well-defined-ness on the right triangle. The second crucial trouble arose from students' effort to define them symbolically as functions on the set of real numbers. Despite being able to define sine [cosine] of an angle as the ordinate [abscissa] of the point on the unit-circle (corresponding to the angle), when reasoning about sine [cosine] of a real number, they were unable to cohere which unit of angle measure to be assumed for elements with and without π (pi) notation in the same function's domain. They treated them as an angle measure in degrees without the π notation, otherwise, again in degrees but after considering π is equal to 180 instead of considering its approximate value, i.e. 3.14. Therefore, they generated different outputs for 3.14 and π in the symbolic representation. Consequently, their concept definition images had a trouble about their well-defined-ness on π or 3.14 in the set of real numbers.

Keywords: Mathematical definitions, trigonometric functions, concept image, concept definition, concept definition image, well-defined-ness

References

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approach*. USA: Sage.
- Tall, D. O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limit and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, pp. 151-169.

Ebru BAKAÇ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ebruli_2239@hotmail.com

ÖZET

Giriş: Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir (MEB, 2009). Matematik okur-yazarı olmadan ne bugün ne de gelecekte çağdaş bir toplumun saygın bir üyesi olmak mümkün görülmemektedir (Ersoy, 2003). Bu nedenle “Matematiği nasıl öğretilim?” sorusu tüm matematik eğitimcilerinin zihnini kurcalamakta ve yeni gelişmelerin etkilerini belirlemek üzere araştırmalar yapılmaktadır (Köroğlu ve Yeşildere, 2004). Matematik öğretiminde derslerin içeriği ve derinliği her okul ve yaş grubuna göre değişmesine karşı, matematik eğitiminde erişilmesi gereken ana hedefler vardır. Günümüzde özellikle ilköğretimde matematik öğretimine yönelik özel bir çaba sarf edilmelidir. Öğrencilere karşılaştıkları sorunları matematiksel problemlerle ifade edebilme ve çözme, matematiksel işlem gücünü arttırmayı amaçlayarak öğretim yapılmalıdır (Aydın, 2003). Bu öğretimin yapılabilmesi için öncelikle uygun öğretim programlarına ve programların sürekli değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. İlkokul matematik programlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek yaklaşımlarından biri de Stake'in Uygunluk-Olasılık modelidir; çünkü Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenenin uyumu nasıl?, tasarlanan gerçekleşti mi? vb. gibi sorulara yanıt aranır. Stake'in değerlendirme yaklaşımında standartlar ve karar kriterleri önemli rol oynar (Demirel, 2007). Stake'e göre hali hazırda ve uzun vadede düşünüldüğünde eğitimin sonuçları bilişsel, duyuşsal, kişisel ve toplumsal etkilere sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Bundan dolayı değerlendirme girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri) ve çıktıları (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) dikkate alınmalıdır. Bu üç öğenin her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır (Özdemir, 2009).

Bayat (2012) tarafından yapılan çalışmada Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi yapılmış ve bir yıl boyunca yapılan gözlem sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kazanımların öğretiminde ayırdıkları zaman, kullandıkları materyal, seçtikleri *Yöntem* ve teknikler ve kullandıkları ölçme değerlendirme *Yöntemleri* açısından performanslarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Demirtaş (2012) tarafından yapılan çalışmada ise İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi Öğretim Programı'nın uygulanma süreci Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Şahin (2007) ise 2004 İlköğretim 1. kademe Türkçe programını Stake'in uyumluluk modeliyle değerlendirmiştir. Program öngörülerini program kitapçığı ve diğer dokümanlar incelenerek, bu öngörülerin ne derecede başarılılabildiği her iki öğretim yılında öğretmen görüşleri belirlenerek ve yapılandırmacı anlayışın standartları ise literatür taraması yoluyla derlenmiştir. *Bulgular* yeni programının öngörülerinin büyük bir oranda başarılı olduğunu ve yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Amaç ve Önem: Bu çalışmada İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesinin program değerlendirme sürecine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın ilköğretim alanında gerçekleştirilen program değerlendirme araştırmalarına destek sağlayarak tamamlayıcı olacağı ve yeni geliştirilen programların eksik yönlerinin tamamlanmasında yardımcı olacağı aşıkardır. Bu sebepten dolayı *Araştırmanın amacı* 3. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi, programın okullarda uygulanma durumunu ortaya koymak ve böylece programın etkililiği konusunda öngörude bulunmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre,

Girdiler kısmında

1) Okulun fiziksel ve çevresel şartları ile öğrenci ve öğretmen özellikleri nasıldır?

Süreç boyutunda

2) İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanma düzeyi nedir?

Ürün boyutunda

3) İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem: Araştırmada veri toplama *Yöntemi* olarak nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada kolay örnekleme *Yöntemi* kullanılmıştır. 3. sınıf İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik olarak 2 sınıf öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Programın süreç boyutunun değerlendirilebilmesi için 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde düşük sosyo- ekonomik düzeye sahip bir devlet okulunda 3. sınıfa devam eden 51 öğrenci üzerinde 3 ders saati süre ile gözlem yapılmıştır. Araştırmada İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında öngörülenler doküman analizi *Yöntemi* ile belirlenmiştir. Programın girdi boyutunun değerlendirilebilmesi amacıyla okulun ve sınıfın fiziksel şartları ile öğretmenlerin özellikleri yapılan görüşmeler ve doküman analizi ile belirlenmiştir. Süreç değerlendirme boyutunda ise programda öngörülenlerin süreç

yansımalarını belirlemek amacı ile yapılandırılmamış gözlem formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Programın çıktıları ise öğretmen görüşlerine göre yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda gözlem yapılan sınıfın kalabalıklığı, altyapı ve araç-gereç eksikliklerinin programın uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Araştırma *Bulguları*na paralel şekilde Şahin (2007)'e göre de 2004 programlarına getirilen eleştiriler incelendiğinde sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, araç gereç eksikliği ve okulların fiziksel şartlarının uygun olmaması üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Orbeyi (2007) nin araştırmasında da öğretmenlerin araç-gereç kullanımı ile ilgili ara sıra cevabını verdikleri görülmüştür. Yapılan gözlemlerden hareketle öğretmenin programı uygulamaya çalıştığı; ancak sınıf mevcudunun kalabalıklığından dolayı kazanımların gerçekleşme hızının yavaşladığı, öğretmenin bütün öğrencilere ulaşmakta zorluk çektiği ve çok yorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de zamanın yeterli gelmediği, programın kazanımlarını gerçekleştirmeye çalıştıkları, sınıfların çok kalabalık olduğu gibi gözlem sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Bal (2009) da öğretmenlerin en sık düzeyde; matematik ders süresinin az olması, kalabalık sınıf mevcutları, değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman alması, sunum için gerekli sürenin olmaması gibi nedenlerden ötürü bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler program içeriğinin kolay ve sınavlarla uyumsuz olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç Şahin (2007)'in araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ona göre 2004 programlarının başarılabilmesinde en önemli engel OKS ve ÖSS gibi öğrenci ilgi, yetenek ve değerlerini dikkate almayan, çoğunlukla bilgi ve kavrama becerileri üzerine kurulu akademik sınavlardır. Öğretmenler performans ve proje ödevlerini velilerin yapmasından ve okulda yer sıkıntısından şikayetçi olduklarını da belirtmişlerdir. Bal (2009) da öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin veliler tarafından yapılmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler programın uygulanması sırasında pek sıkıntı yaşamamaktadırlar. Araç gereç kullanarak yaptıkları etkinlikler çok zaman almakta, etkinliklerin tamamını yetiştirememektedirler. Ayrıca matematiğin günlük hayatta çok işe yaradığını, öğrencilere tahmin yürütme becerisi kazandığını ve alış verişte önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Bal (2009)'ın öğrencilerin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına ilişkin en çok matematik dersindeki konuları günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olduğu, akıl yürütme, problem çözme, araştırma becerilerini geliştirdiği *Bulguları* ile benzerdir.

Çalışma sonunda;

Matematik dersinin haftalık ders saatinin artırılması,

Okulların altyapı ve araç gereç eksikliğinin tamamlanması,

Performans ve proje ödevlerinin bir kısmının okulda yapılması,

Araştırmacıların farklı program değerlendirme yaklaşımları kullanarak değerlendirme yapmaları gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Program Değerlendirme, Matematik Dersi, Stake'in Uygunluk ve Olasılık Modeli, Nitel Yöntem

Kaynakça

- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 14.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, S.(2012). *Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanma sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi -1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18-27.
- Koroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 2, 25-41.
- MEB. (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F.P. (1998). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 126-149.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Yıldırım ve Şimşek (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yerel Yönetimlerin Eğitime Katkı Hizmetleri: Bilgi Evleri Projesi-Zeytinburnu Belediyesi Örneği

Yrd.Doç.Dr. H.Burçin HENDEN ŞOLT
Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak
burcinhenden@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitim, yeni kuşakların hayata hazırlanmasında gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir. Bütün toplumlarda eğitimin amacı, yeni kuşaklara bir kültür birikimi aktarmak, gençleri gelecekteki toplumsal rollerine doğru yönlendirmektir. Eğitim, sosyal açıdan güçlü bir toplum yaratmaya yardımcı olurken, eğitilmiş insanlardan oluşan üretim gücüyle de ekonomik açıdan kuvvetli bir ülke oluşturulması için destek olur. Bu da eğitimin ne denli önemli olduğunun bir kanıtıdır.(Taş&Yenilmez,2008) Toplamların ileri gitmesinde önemli rol oynayan kurumlardan birisi de yerel yönetimlerdir. Yerel yönetimler; merkezi yönetim ile halk arasında köprü görevi gören, orada yaşayan halkın istek ve ihtiyaçlarını karşılamakla görevli olan kurumlardır.

Yerel yönetimlerin temel görevi kentin sosyal, ekonomik ve fiziki kalkınmasına katkı sağlamaktır. Özellikle dezavantajlı kesime (kadınlar, çocuklar, engelliler, yaşlılar, dar gelirli kesim, işsizler) yapılacak hizmetler; bu bireylerin yaşamında önemli iyileşmeler yaratmaktadır. Yerel yönetimlerin söz konusu gruplara yaptığı hizmetlerin başında eğitim hizmetleri gelmektedir. Bu nedenle John Stuart Mill ve Alexis de Tocqueville gibi ünlü düşünürlerin eserlerinde, yerel yönetimlerden "demokrasinin okulu" olarak söz edilmektedir. Eğitimin önemini anlamış bazı belediyeler "bilgi evleri projesini" uygulamaktadır. Bilgi evi; eğitim çağındaki çocuk ve gençlere kütüphaneye gitme ve kitap okuma alışkanlığı kazandırmayı hedefleyen; bilgisayar, internet ve kitapların bir arada olduğu, okul derslerine ve sınavlara hazırlık kursları ile çocukların eğitimini destekleyen, seminer ve yarışmaların düzenlendiği, çocukların sosyal gelişimini sağlayan, çağdaş bilgi ve teknoloji merkezidir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmanın amacı; yerel yönetimlerin sunduğu eğitim hizmetleri çerçevesinde "Bilgi Evleri" projesinin etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın yöntemi: Araştırma üç aşamalı yapılmıştır. Öncelikle çeşitli kaynaklardan yapılan tarama *Yöntemi* ve belediyelerle yapılan görüşmeler ile İstanbul ilçe belediyelerinde bulunan bilgi evi sayıları tespit edilmiştir. Bilgi evlerinin kuruluş amacı, eğitime katkıları ve faaliyetleri araştırılmıştır. Türkiye'deki ilk bilgi evi Zeytinburnu Belediyesi'nce kurulduğu için örnek olarak bu ilçe seçilmiştir.(Zeytinburnu Belediyesi,2014) İkinci olarak; belediyenin Bilgi Evleri Koordinatörlüğü(2014) ile görüşülmüş; ne gibi hizmetler verildiği betimleyici nitelikte ele alınmıştır. Üçüncü olarak; eğitim hizmeti alan ailelerden 50 kişi ile anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcılar rastlantısal olarak belirlenmiştir. Anket sonuçları frekans dağılımı şeklinde derlenmiştir.

Araştırmanın bulguları: Eğitim, toplumların ilerlemesinde temel adımdır. Bilgi evlerinde, evinde uygun çalışma ortamı bulamayanlara etüt ve ders çalışma imkanı sunmak, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve sanatsal etkinliklerle yeteneklerini keşfetmeye yönelik faaliyetler yapmak hedeflenmektedir. Türkiye'de ilk olarak Zeytinburnu'nda uygulanan projenin çocuklar ve aileleri üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle devam edilmiş ve ilçe genelinde 7 adet bilgi evi (Beşelsiz, Seyit Nizam, Merkezefendi, Sümer, Yenidoğan-Gökalp, Yeşiltepe, Veliefendi) açılmıştır. Böylece bilgi evleri çalışması yaygınlaşmış ve diğer belediyelerde de uygulanmıştır. İstanbul ilçe belediyelerindeki bilgi evi sayısı araştırılmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*İlçeler Bazında İstanbul'daki Bilgi Evleri*

İlçe Sayısı	Avrupa Yakası	Bilgi Evi Sayısı	İlçe Sayısı	Anadolu Yakası	Bilgi Evi Sayısı
1	Bağcılar	7	1	Adalar	1
2	Bahçelievler	5	2	Ataşehir	5
3	Bakırköy	1	3	Beykoz	9
4	Başakşehir	7	4	Çekmeköy	4
5	Bayrampaşa	2	5	Kadıköy	
6	Beylikdüzü	2	6	Kartal	3
7	Beyoğlu	1	7	Maltepe	7
8	Büyüçekmece	1	8	Pendik	1
9	Esenler	7	9	Sancaktepe	10
10	Esenyurt	2	10	Şile	
11	Eyüp	4	11	Ümraniye	12
12	Fatih	6	12	Üsküdar	12
13	Gaziosmanpaşa	1	13	Tuzla	1
14	Güngören	6	14	Sultanbeyli	3
15	Kağıthane	5	Anadolu Yakasındaki Toplam Bilgi Evi Sayısı		68
16	Küçükçekmece	8			
17	Sarıyer	9	İstanbul'daki Toplam İlçe Sayısı: 39		
18	Sultangazi	2			
19	Zeytinburnu	7			
Avrupa Yakasındaki Toplam Bilgi Evi Sayısı		83	İstanbul'daki Toplam Bilgi Evi Sayısı: 151		

Bilgi evleri; çocukların sosyal ve kültürel gelişmelerini destekleyen, eğitsel beceri kazandıran, tüm derslerden sınavlara yönelik konu anlatımı, test çözümü, ödev yapımı, yabancı dil vb. gibi derslerin desteklenmesi ve serbest zaman etkinliklerinin gerçekleştirildiği kuruluşlardır. Öğrencilerin bilgievinden yararlanabilmeleri için üye olmaları gerekmektedir. Üyelik için o belediye sınırları içerisinde oturma şartı vardır.

Araştırma sürecinde, Zeytinburnu Belediyesine bağlı 7 adet bilgi evinden faydalanan 50 adet öğrencinin velisi ile anket uygulaması yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi; ankete katılan velilerin 31(%62,00) adedi kadın; 19(%38,00) adedi erkektir.

Tablo 2
Cinsiyet Durumu

	f	%
Erkek	19	38,00%
Kadın	31	62,00%
Toplam	50	100,00%

Bilgi evlerinden faydalanan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelir durumuna bakıldığında; katılımcıların %66,00(33 kişi)sının 0-1000TL. aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Bunu takip eden grup ise %24,00(12 kişi) ile 1001-2000TL. aralığıdır.

Tablo 3
Aylık Ortalama Gelir Durumu

	f	%
0-1000 TL	33	66,00%
1001-2000 TL.	12	24,00%
2001-3000 TL.	3	6,00%
3001 TL. ve üzeri	2	4,00%
Toplam	50	100,00%

Anketin 3. ve 4. sorularında bilgi evlerinden faydalanan öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları araştırılmış ve Tablo 4’te gösterilmiştir. 50 adet katılımcının 2 tanesinin annesinin okuryazar olmadığı görülmektedir. Sadece okuryazar olan anne sayısı 7 iken; baba sayısı 3’tür. Anne öğrenim durumuna bakıldığında en yoğun görülen öğrenim durumu %30,00(15 kişi) ile ilkokul mezunudur. Babalarda en yoğun görülen grup 18 kişi(%36,00) ile lise mezunudur. Lisans derecesinde öğrenim seviyesine sahip anne sayısı 2 iken; baba sayısı 3’tür.

Tablo 4
Anne ve Baba Öğrenim Durumu

	Anne Öğrenim Durumu		Baba Öğrenim Durumu	
	f	%	f	%
Okuryazar değil	2	4,00%	-	0,00%
Okuryazar	7	14,00%	3	6,00%
İlkokul	15	30,00%	8	16,00%
Ortaokul	9	18,00%	10	20,00%
Lise	13	26,00%	18	36,00%
Önlisans	2	4,00%	8	16,00%
Lisans	2	4,00%	3	6,00%
Toplam	50	100,00%	50	100,00%

Anketin 5. sorusunda katılımcılara bilgi evlerinden faydalanma nedenleri sıralanmış ve kendilerine uygun olanları işaretlemeleri istenmiştir. Zeytinburnu Belediyesi Bilgi Evleri Koordinatörlüğü’nden alınan bilgilere göre; kuruluşundan bugüne kadar bilgi evlerinden toplam 39725 kişi faydalanmıştır. Ebeveynler en çok öğrencilerin ders çalışma ve ödevlerine yardım edildiği için çocuklarını gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bir önceki sorudan öğrendiğimiz üzere; katılımcı ailelerimizde ebeveynlerin öğrenim durumu alt-orta seviyededir. Dolayısıyla, ev ödevlerine yardım ve ders çalıştırma konusunda yardıma ihtiyaç duymaları doğaldır. Bu nedenle; bilgi evlerinin bu öğrenciler için etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5*Bilgi Evinden Faydalanma Nedeni*

	f	%
Sosyal etkinliklerden faydalanmak için	43	27,74%
Ders çalışmasına faydalı olduğu için	50	32,26%
Ödevlerine yardım ettikleri için	50	32,26%
Dershaneye gönderemediğim için	12	7,74%
Toplam	155	100,00%

Katılımcılara bilgi evlerinden memnuniyet durumları sorulduğunda; 50 katılımcının 43(%86,00) tanesi çok memnun olduklarını belirtmişlerdir. Memnun olmadığını bildiren hiçbir katılımcı bulunmamaktadır. Bu sonuç, bilgi evlerinin katılımcılar açısından etkili olarak kullanıldığını ve ailelerin sonuçlardan memnun olduklarının göstergesidir.

Tablo 6*Bilgi Evinden Memnuniyet Durumu*

	f	%
Çok memnunum	43	86,00%
Memnunum	6	12,00%
Kararsızım	1	2,00%
Memnun değilim	-	0,00%
Kesinlikle memnun değilim	-	0,00%
Toplam	50	100,00%

Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler: Ülkemizin dünya çapında rekabetçi bir şekilde yerini alması ve sürdürülebilir büyümesi için eğitim öncelikli konudur. Eğitim çağındaki çocuk ve gençlerin takım çalışması içinde yer almaları ve çok kültürlü bir ortamda kendilerini o takımın bir parçası olarak görmeleri çok önemlidir. İyi bir eğitim hayat standartını yükseltmede etkindir. Yerel yönetimlerde özellikle dar gelirli kesim çocuklarının eğitimlerine destek vermek yolu ile onların geleceğine katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada yerel yönetimlerin bu süreçteki rolüne vurgu yapılmış; uygulama örneği olarakta bilgi evleri çalışması irdelenmiştir.

Örneklem olarak ele alınan Zeytinburnu Belediyesi'ne ait 7 adet bilgi evi bulunmaktadır. Bu evlerde öğrencilere ders ve ödevlerinde yardım edilmekte; kitap sevgisi aşılanmaktadır. Öğrencilerin aileleri ile yapılan anket değerlendirmelerine göre; ebeveynlerin eğitim ve gelir durumlarının alt ve orta olduğu; bu nedenle de bilgi evlerinin desteğine ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Unutulmamalıdırki, bugünün çocuk ve gençlerine yapılacak eğitim yatırımı ülkemizin gelecekteki konumunu belirlemekte etkilidir. Bilgi evlerinin sayısının artması veya benzer eğitim programlarının yerel yönetimler tarafından desteklenmesi gelecek kuşaklar için sürdürülebilir kentler yaratılmasına fayda sağlayacaktır. Güçlü bir toplum için eğitimli bireyler ön şarttır.

Anahtar sözcükler: Yerel Yönetim, Eğitim, Kentsel Politika

Kaynaklar

5393 Sayılı Belediye Kanunu

5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu

Mill,John Stuart (1947),On Liberty , Harlan Davidson Inc .,Illinois

Oğuzkan, A. Ferhan: Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu, 1974 Taş, U., Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı, Osmangazi Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 155-186

Tocqueville, Alexis de(1840) Democracy in America, Volume II

Zeytinburnu Belediyesi İnternet Sayfası(2014) www.zeytinburnu.bel.tr, Erişim Tarihi:15.11.2014

Zeytinburnu Belediyesi Bilgi Evleri Koordinatörlüğü(2014) www.bilgievi.org.tr, Erişim Tarihi:15.11.2014

Examination of Perceptions of Secondary and High School Students about School Counselor (Psychological Counselor)

Doç. Dr. Hikmet YAZICI
KATÜ Fatih Eğitim Fakültesi hyaziciktu@gmail.com

Öğr. Gör. Fatih CAMADAN
Recep Tayyip Erdoğan Ü. Eğitim Fak. camadan.fatih@gmail.com

ABSTRACT

Theoretical framework :As Erkan (2001) reported, developmental counseling; beyond the function of interfering or help to solve the problems only in crisis situations, the focus is on sustaining psychological counseling and guidance services with an approach that pays attention to physical, personal, social and mental development needs of the individuals. On the other hand, another subject of discussion to be significantly emphasized is what the expectations from these services are. On assessment of the studies carried out on this subject (Polat, 2007; Vail, 2005), it is seen that the expectations of students from psychological counseling services have been tried to be revealed. At this point, the understanding of how the students perceive the school counselor (psychological counselor) may establish a different point of view to the subject.

Aim:Determination of students' perceptions school counselor (psychological counselor) can provide information about their expectations of guidance services. Determination of students' expectations can increase the quality of the services. In this context, the aim of the study has been determined as examination of perceptions of secondary and high school students about school counselor (psychological counselor).

Methodology

Design: Perceptions of secondary school and high school students about school counselor (psychological counselor) have been examined within the framework of way of comparison from relational screening models.

Procedures:In the study, the obtained data were examined with metaphor analysis, which is one of the qualitative data analyses. These levels were also followed in this study. Quantitative methods were also applied within the scope of the study. It was tried to put forward with Pearson χ^2 test whether the mentioned categories showed any statistically significant differences according to the education stage of the students.

Participants:The study was carried out in 2012-2013 academic year in Rize city center and Çayeli district with students in several secondary schools and high schools, in which at least one school counselor (psychological counselor) renders service. Totally 396 students participated in the study.

Instruments:Within the scope of the study, in order to determine how the participants perceive the school counselor (psychological counselor) a form including the statement "School counselor (psychological counselor) is like....., because" was used. The participants were asked write in the gaps on the form to what they associate the school counselor (psychological counselor) and what the reason was.

Findings: It was seen that the metaphors developed by students about school counselor (psychological counselor) can be classified under nine different conceptual categories in terms of common features. These categories are as follows: Guiding, Supportive, Problem Solver, Informant, Feeling Sharer, Reliable, Disturbing, Comforting and Developer. Direct quotations from several metaphorical statements found in these categories are given below. The information about to whom the metaphorical statement belongs and in which category it is found are given in the parenthesis along the statement of the participant (Male: M, Females: F, secondary school students: S, high school students: H).

The school counselor (psychological counselor) is;

like a compass. Because the compass lead the way the vessels, and school counselors guide people (M, S; guiding),

like a tree. Because life sometimes makes people tired, we ran out of strength and we lean against it and have rest (F, H; supportive),

like a key. Because some problems lock us and s/he opens and solves our problems (F, S; problem solver),

Discussion:According to the statements of secondary school students; it has been seen that the formed categories were listed from the categories including the metaphors to the least as guiding, informant, problem solver, supportive, feeling sharer, reliable, developing, comforting and disturbing. According to the statements of high school students, it has been found that the categories were listed from the most produced metaphors to the least as follows: guiding, supportive, problem solver, reliable, disturbing, feeling sharer, informant and comforting and developing. In comparison of categories formed based on the metaphors developed by the secondary school and high school students about the school counselor (psychological counselor), it was seen that there were statistically significant differences between these groups.

Recommendation:This study was carried out with students in several secondary schools and high schools, in which at least one school counselor (psychological counselor) renders service. This situation can be regarded as a limitation of the study. Further studies can be carried out with students in the schools, which do not have any school counselor (psychological counselor).

Keywords: school counselor, psychological counselor, metaphor analysis, secondary and high school students.

References

- Erkan, S. (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Nobel.
- Polat, C. (2007). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Vail, K. (2005). What do counselors do?. *American School Board Journal*, 192(8), 24–27.

Yrd. Doç. Dr. Tilda SAYDI
Adnan Menderes Üniversitesi
tildasaydi@adu.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: The necessity and attractiveness of information&communication technologies (ICT) are presently recognized in the field of teaching&learning a foreign language. While being validated for their didactic merits and pedagogical values, it's not furthermore possible to contest the multitude of opportunities, techniques and potentiality offered by digital universe. However, it's verifiable that teachers and learners do not benefit with full capacity from digital facilities because of technical and educational features' inadequacy. In 2007, a report has just pointed out that 76 % of French teachers were not feeling they were competent to integrate ICT in their practice of class (Guichon: 2012). In 2010, a research has showed that 45.8 % of foreign language learners in departments of a Turkish university had not own a computer; 58 % of them had used regularly a computer every day but only 31.1 % of them has used it for preparing homework; 19.7 % of the rest has used it for playing games, 18.9 % for chatting, 9.5 % for having news, 20,8 % for having information (Şahin: 2010). Another problem which arises is the lack of awareness for self-study and autonomous research. Meanwhile, the new technologies have an influence on cultures of teaching&learning, the reason why academic environments must be aware of the fact in order to prevent imprisonment inside restricted, underdeveloped learning practices. The indigenous members of a culture have acquired the culture of their language from the interior, by inculcation. The foreigners, who must learn this culture, are forced to learn it from the outside. They are obliged to rebuild elements that native speakers have acquired spontaneously (Cuq: 2003). Digital tools can partly build a bridge between this important difference and teaching&learning a foreign language and play the role of a lever in learning strategies; that's why it's necessary to provide pedagogical access to digital universe. Specifically in favor of learning French as foreign language, different teaching approaches related to digital media must be consulted, new perspectives on technological change must be explained as well as the relational modification between knowledge-teacher-learner due to digital media must be accepted. Such an inclination on the illumination of the need concerning the usage of digital medium in teaching&learning a foreign language, will help to highlight the causes and remedies without feeling an impression of having a brutal effect on changing educational and cultural behaviors when adopting a necessary moderation. In fact, this is vital and of interest to the teaching&learning of French as a contemporary world language.

Method: As qualitative research technique, phenomenology design was used. Data were collected through empirical classroom observations via written descriptions about students' classroom behaviors and performances and documentation, as well as via semi-structured individual interviews. The data was described and contently analyzed in a holistic approach in order to expose variables affecting the phenomenon. Contextualizing the problem, associating similar studies, developing, inducting, synthesizing and interpreting are the steps followed successively. Interpretations and clarifications are made after completing the analysis process. Finally, conclusion and propositions are handled.

Expected findings and results: As of today, teaching&learning French as foreign language with multimedia sources and connections to digital environment is not expanded enough. The digital environment is modifying conventional behaviors related to learning&teaching foreign languages. Studying with access to digital environment is inevitably necessary everywhere in the world. It is not possible anymore to be contented with teaching techniques without multimedia&digital environment. Teachers and learners will be conducted to the usage of learning strategies with digital sources and will be familiarized with new multimedia features. Acquisition of French as foreign language, particularly in the social milieus where this language is not normally spoken and heard at all, should fully benefit from digital sources.

Keywords: Digital environment, teaching and learning culture, French as foreign language, learning strategies.

References

- Cadre Européen Commun de Référence : apprendre, enseigner, évaluer ». (2001). Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération culturelle / Comité de l'éducation / Division des langues vivantes. Didier.
- Carette, E., Carton, F., & Vlad, M. (Eds.). (2011). Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde: le projet CECA (Vols. 1-1). Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et seconde. Paris: Clé International.
- Goodfellow, R., & Lamy, M.-N. (1998). Learning to learn a language – at home and on the Web. ReCALL, 10(1).
- Gömlüksiz, M.N.&Alii.(2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/2 Spring 2011.
- Guichon, N. (2011). Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues. Université du Havre.
- Guichon, N. (2012). Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. Paris: Didier.
- Kartal, B.(2002). Açıköğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri. AÖF'ün 20. Yılı Nedeniyle Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir, Türkiye. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No.1284. [Anadolu Üniversitesi, Fonu Yayınları, Yayın No. 3, 2001]] 89s, 2001, Eskişehir.
- Lebrun M. & Vigano R., (1996). « De l' « Educational Technology » à la technologie pour l'éducation » in Les cahiers de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke (Canada), vol 2, no2, Sherbrooke. Lebrun M. & Vigano R., 1996b – « Des multimédias pour l'éducation : de l'interactivité fonctionnelle à l'interactivité relationnelle » in Les cahiers de la recherche en éducation, Université de Sherbrooke (Canada), vol 2, no3, Sherbrooke.
- Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). Internet en classe de langue. Paris: Clé International.
- Ollivier, C., & Puren, L. (2011). Le web 2.0 en classe de langue. Paris: Editions Maison des langues.
- Ollivier, C., & Puren, L. (Eds.). (2013). Mutations technologiques et nouvelles pratiques sociales : enjeux et perspectives en didactique des langues/du FLE. Recherches et applications. Paris: FIPF.
- Pedro, F. (2009). New Millennium Learners in higher education: Evidence and policy implications. OECD-CERI. <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/PDFs10/NML-in-Higher-Education.pdf>
- Şahin, Y. (2010). Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Bilgisayardan Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 29 Yıl: 2010/2 (307-316 s.)2013/12/11

Türkiye’de Kan Davası, İntihar ve Cezaevi Vakalarının Okul Hayatındaki Başarısızlık Üzerindeki Etkileri

Yrd. Doç. Dr. Yusuf ARSLAN
Batman Üniversitesi Sosyoloji Bölümü,
dryusufarslan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okul hayatında başarısızlık dünyada ve ülkemizde giderek artış gösteren bir olgudur. Buna göre, derslerde varlık gösterememe, kötü notlar alma ve ders çalışmamak şeklindeki davranışlar okul hayatında başarısızlık olarak tanımlanabilir. Öğrenci başarısızlığının aileden kaynaklanan nedenlerden (Dodurgalı, 2000:107-108), sosyal ve ekonomik nedenlerden (Tezcan, 1997:228), psikiyatrik nedenlerden (Abalı, 2007:15-19), başarı güdüsünü engelleyen kişisel etmenlerden (Kasatura, 1991:75-81), eğitim sisteminin yapısından kaynaklanan sorunlardan (Çuhadaroglu, 2006:67), okuldan, okul idaresinden, öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerden (Birtıl, 2011:7-9) kuşkusuz bağımsız değildir. Ancak bu makalede özellikle, intihar, kan davası ve cezaevlerinin okul hayatındaki başarısızlık üzerindeki etkileri ve sonuçları üzerinde durulmuş, diğer başarısızlık nedenleri kapsam dışı bırakılmıştır. Bunun nedeni araştırma evreni olan Batman kentinin sosyolojik arka planı ile ilişkilidir. Çünkü Batman yöresi kan davası, intihar ve cezaevi vakaları gibi olayların çok sık yaşandığı bir bölgedir.

Bu bölgede kan davası yüzyıllar boyu var olan sosyal bir olaydır. Yapılan bir araştırmada %6,5 oranıyla Batman, kan davasının yaşandığı bölgelerde merkezi yerler arasında gösterilmiştir (Bodur, 2007:56). Bölgede kandaşlık temelinde örgütlenmiş aile/aşiret ilişkileri ve feodal yapıya bağlılık bu olayların temel kaynaklarından birini oluşturmaktadır (Bağlı, 2004:33; Ökten, 2010:185). Birbirleriyle davalı ailelerin okula giden çocukları “hasımlarıyla karşılaşma, suikaste uğrama” gibi korkular sebebiyle problemli bir okul süreci yaşamaktadırlar.

Batman, intihar vakalarıyla da Türkiye’de dikkat çeken bir ildir. Batman Barosu’nun hazırlamış olduğu araştırma raporuna göre 1999-2000 yıllarında 135 intihar vakası gerçekleşmiş, 42’si ölümlle sonuçlanmıştır (2001:13). TÜİK (TÜİK İntihar Verileri, 2012) verilerine göre Batman ve çevresindeki illerde yıllara göre meydana gelen intihar vakalarının istatistiği aşağıdaki gibidir.

İl	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Top
Batman	6	20	16	11	25	20	29	19	19	29	9	203
Mardin	10	12	25	16	23	16	22	11	14	17	34	190
Şırnak	6	15	11	21	10	12	7	9	22	29	14	166
Siirt	3	9	12	17	12	29	12	12	8	12	18	144

Batman’da intiharların %64.3’ünü kadınlar, yüzde 35.7’sini erkekler oluşturmaktadır (Batman Barosu Araştırma Raporu 2001:13). Küçük yaşta evlilik, aile içi şiddet, berdel, geniş aileye gelin gitmek, iffetsizlik suçlamaları, sosyal hayattan kadını men etme, kuşaklar arası uyumsuzluk, kadına reva görülen hizmetçilik rolü, töre, namus, yoksulluk yöredeki kadın intiharlarının önde gelen sebepleri arasında sıralanabilir. Söze konu intihar girişiminin 39’u evliler arasından çıkmıştır. Dolayısıyla anne/baba intiharının yaşandığı bir ailede, “aile kompozisyonu” katı şekilde değişmekte, geride kalanlar açısından ciddi sorunlar çıkmaktadır.

Batman, gözaltına alınma, tutuklanma ve cezaevine konulma vakalarının da çok sık yaşandığı bir bölgedir. Bu vakaların nedenleri arasında “terör (%23.3)” ilk sırada gelmektedir (Batman Valiliği İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü, 2010:16). Kaçakçılık, hırsızlık, cinayet, yaralama, uyuşturucu, kan ve namus davası gibi diğer nedenlerde vardır. Her cezaevine konulan kişinin dışarıda yakınları kalmaktadır. Dolayısıyla “içeridekiler”in tutukluluğu “dışarıdaki” yakınlarının yaşamlarına ekonomiden eğitime etki etmekte, onların hayatlarına çeşitli olumsuzluklar olarak yansımaktadır (Tokat, 2012). Bu sorunlardan çocuklar ve onların eğitimleri de payını almaktadır.

Amaç: Kan davası, intihar, cezaevi gibi vakaların Batman’lı öğrencilerin okul başarısını nasıl ve ne yönde etkilediğini anlamaya çalışmak ve bu konuda elde edilecek verilerin değerlendirilmesiyle Türkiye’de benzer durumdaki diğer öğrenciler ve onların eğitimleri için alternatifler geliştirilebilmek amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma *Yöntemleri* bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırmalardan genel tarama, nitel araştırmalardan örnek olay (case study) desenleri kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 yılını kapsamakta olup Batman kent merkezindeki ortaokul ve liselerle sınırlandırılmıştır. Örneklem grubunu 392 öğrenci (200 lise, 192 orta okul öğrencisi) oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde anket ve mülakat teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin seçiminde tesadüfi örnekleme başvurulmuştur.

Bulgular:

1. Kan Davası Okul Başarısını Etkilemekte midir?

Öğrenci yanıtları	f	%
Evet	249	%63.52
Hayır	67	%17.09
Kısmen Etkiler	33	%8.42
Kararsızım	37	%9.44
Yanıt vermeyen	6	%1.53
Toplam	392	%100

Öğrencilerle yapılan mülakatlarda başlayan bir kan davasının bazı öğrencilerin okula devamını ani şekilde sonlandırdığı görülmüş, bu öğrencilerin okula devam etmeyi tehlikeli ve güvensiz bir yönelim olarak gördükleri, evlerinden dışarı çıkmayarak dış dünyaya kendilerini kapattıkları anlaşılmıştır. Bununla birlikte riskleri göze alıp okula devam eden öğrencilerin ise ne kadar bastırmaya çalışsalar da yine de derslerde kendilerinin ve ailelerinin can güvenliklerine yönelik korku ve kaygılara engel olamadıkları, bunun da ders dinleme ve dersi takip etmekte sorunlara yol açtığı anlaşılmıştır.

2. İntiharlar Okul Başarısını Etkilemekte midir?

Öğrenci yanıtları	f	%
Evet	250	%63.78
Hayır	62	%15.82
Kısmen Etkiler	40	%10.2
Kararsızım	29	%7.4
Yanıt vermeyen	11	%2.8
Toplam	392	%100

Tablo'ya göre intihar olayları öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Mülakat yapılan öğrencilere göre intiharlar “aile kompozisyonunu” kalıcı biçimde değiştirdiği için notlarının düşmesine yol açmakta, ders ve okul sorunlarının ortaya çıkmasını hızlandırmaktadır. Ailesinde intihar vakaları olan öğrencilerle yapılan mülakatlar boyunca bu öğrencilerin çökkün gözüktüğü, his ve duygularını anlatırken zorlandığı, konunun kapanması için kısa cevapları tercih ettiği, göz temasından kaçındıkları gözlenmiştir.

3. Aileden Bir ya da Birkaç Kişinin Cezaevinde Olması Okul Başarısını Etkilemekte midir?

Öğrenci Yanıtları	f	%
Evet	189	%48.22
Hayır	91	%23.21
Kısmen Etkiler	71	%18.11
Kararsızım	37	%9.44
Yanıt vermeyen	4	%1.02
Toplam	392	%100

Mülakatlara göre anne/baba tutukluluğunun diğerlerinden daha yıpratıcı ve sarsıcı olduğu öğrenciler arasında genel görüşü oluşturmaktadır. Bazı öğrencilerin, tutuklanma olayına gösterdikleri reaksiyonun ilk olarak “intihar” ve “okulu bırakmak” olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin cezaevi düşüncesiyle baş etmek için genellenebilir stratejilerden yoksun, durumu rasyonel değerlendirme noktasında aleni bir yetersizlikleri olduğu anlaşılmış, dışarıdan ilgi ve desteğe muhtaç oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte görüş günlerinde “içeridekini” ziyarete giden öğrencilerin cezaevinin konumuna göre bazen birkaç günden fazla devamsızlık yaptıkları, bu nedenle derslerden her zaman diğer öğrenciler gibi yararlanamadıkları tespit edilmiştir.

Sonuç: Araştırma sonuçlarına göre tutuklu ya da hükümlü çocuklarının dolaylı şekillerde cezaevinin bir parçasına dönüştükleri bu sebeple okul başarısına gereken ilgi ve özeni gösteremedikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrencilerin ancak güvenli ortamda gerçekleştirebilecek okula kesintisiz devam etme rollerini gerçekleştirmelerinde kan davalarının sorun teşkil ettiği anlaşılmıştır. Anne/baba intiharının ise geri döndürülemez şekilde “aile kompozisyonu”nun değişmesine yol açmasından ötürü başarı sorunlarının çıktığı tespit edilmiştir.

Söze konu vakalar nedeniyle bu öğrencilerin geleceğe dair kaygı ve karamsarlık duyguları taşıdıkları, başarı motivasyonlarının parçalanmış olduğu, kahir ekseriyet okulu “gelecek yaşamlarına katkıda bulunacak bir kurum” şeklinde düşünmedikleri anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin sokağa ve suça yönelmeye karşı açık ve güçlü bir eğilim taşıdıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul hayatında başarısızlık, intihar, kan davası, cezaevi, eğitim.

Kaynakça

- Abalı, O. (2007). Ders Başarısı İçin Öneriler. İstanbul: Adeda.
- Bağlı, M. (2004). Batman İntiharları Bağlamında Özgürlüğün ve Geleneksel Toplumsal Yapının Kentsel Kurgusu. Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama Ve Araştırma Merkezi. S.1. C.12. s.21-40.
- Batman Valiliği İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü (2010) Batman’da Suça Sürüklenen Çocuklar. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Batman Barosu Başkanlığı (2001). 1999-2000 Batman’da Yaşanan İntihar Olayları İle İlgili Araştırma Raporu.
- Bodur, H. (2007). Çeşitli Boyutlarıyla Kan Davası ve Namus Cinayetleri. İstanbul: TC. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bırtıl, F. (2011). Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarısızlık Nedenlerinin Veri Madenciliği Tekniği İle Analizi. T.C. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çuhadaroğlu, B. (2006). Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri: Diyarbakır Örneği. Dicle Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dodurgalı, A. (2000). Eğitim Sosyolojisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yay. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15853> (erişim 30.01.2014).
- Kasatura, İ. (1991). Okul Başarısı’ndan Hayat Başarısı’na. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Ökten, Ş. (2010). İktidarın Sosyolojik Kimliği: Aşiretlerde İktidarın Biçimi ve Kaynakları. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi Cilt: 13. Sayı: 2/ Güz. S.183-215.
- Tezcan, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi. Ankara.
- Tokat, B. (2012) <http://feminisite.net/news.php?act=details&nid=906> (erişim 12.12.2013).

Rasit CELİK, PhD

Karadeniz Technical University, rcelik@umail.iu.edu

ABSTRACT

Problem: The Constitution, the Basic Law of National Education (BLONE), and the Law for the Unification of Education essentially lay the basis for the principles of the education system and for the organization and responsibilities of educational institutions in Turkey. As defined in Article 2 of the BLONE, for example, Turkish national education aims to develop citizens who have knowledge of their responsibilities and duties toward the Republic that is a democratic, secular, and social state of law, who reflect this knowledge in their behaviors, and who respect human rights, which ultimately aims to help Turkey become a distinguished member of modern civilizations. Turkey's aspirations to become a distinguished member of modern civilizations, in fact, have been coordinated with its quest for a membership in the European Union (EU). In addition, education has been an influential instrument for realizing a culture of democracy in Turkey. As defined in Article 11 of the BLONE, which clarifies one of the basic principles of Turkish national education as Democracy Education, states that students are to be provided with a notion of democracy and knowledge of statecraft with a sense of responsibility in order to realize and sustain a free and democratic social order. Accordingly, beginning from the establishment of the Republic of Turkey, a basic feature of Turkish modernization appears to be a state-centric educational project (Akinoglu, 2008; Çayır & Gürkaynak, 2008; İrem, 2002; Özsoy, 2009). Keeping this feature in mind along with the fact that Turkey has been pursuing a membership in the EU, this study focuses on citizenship and democracy education in Turkey and it aims to discuss whether the objectives and characteristics of such education in Turkey comply with the EU's educational objectives and principles focusing on citizenship and democracy as defined in the Education and Training 2020 (ET 2020) program.

Objective: Do Turkey and the EU pursue common educational objectives with respect to citizenship and democracy? Do the notions of democracy and citizenship along with the democratic principles as stated in the curriculum of the Citizenship and Democracy Education (CDE) course, which derive from the educational policy of the Republic based on the Constitution and educational laws, reflect the contemporary notion of a developed democracy as defined by the EU?

Findings: On the one hand, one of the four educational objectives of the ET 2020 declares that promoting equity, social cohesion, and active citizenship are common strategic objectives for the EU member states. In order to realize these strategic objectives, the ET 2020 provides a set of principles, such as promoting active citizenship, multicultural dialogue, and democratic values, and as encouraging respect for human rights, positive interaction with others from different backgrounds, and challenge to all kinds of discrimination. On the other hand, the CDE course, in line with the general aims and principles of the Turkish education system, intends to play a role in achieving a stable and democratic society. In this sense, the curriculum guide of such course suggests providing students with knowledge of the state and government, a sense of responsibility, and a notion of democracy. To this end, the curriculum is organized under four themes. In addition, while the general aims of the CDE course includes creating tolerant and responsible citizens who interact with their fellow citizens in light of democratic ways of life, the skills and values that are aimed to be cultivated in students include equality, justice, sensitiveness to discrimination, and respect for differences.

Discussion: Above aspects of the CDE course appear to be in line with the objectives and principles of the ET 2020. However, an examination of the four themes among which the skills and values are distributed reveals that one third of the course hours are allocated to the theme *responsibilities and duties*. Additionally, such course neglects or puts little emphasis on some important concepts such as pluralistic democracy, active citizenship, cultural pluralism, and intercultural dialogue. These aspects signify a conceptual gap between the educational aims of the CDE course and the educational objectives of the ET 2020. Consequently, the notions of democracy and citizenship, including the democratic principles that are aimed to be cultivated in students in the CDE course, fall short of providing students with proper notions of democracy and citizenship as understood in contemporary developed democratic societies in which Turkey aims to take part as a distinguished member.

Keywords: Turkish Republic, European Union, ET 2020, Citizenship and Democracy Education

References

- Akinoglu, O. (2008). Primary Education Curriculum Reforms in Turkey. *Word Applied Science Journal* 3(2), 195-199.
- Çayır K., & Gürkaynak İ. (2008). The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50-58.
- İrem, N. (2002). Turkish Conservative Modernism: Birth of a Nationalist Quest for Cultural Renewal. *International Journal of Middle East Studies*, 34(1), 87-112.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı [Primary Education Citizenship and Democracy Education Course Instruction Program]. Ankara: MEB. Available from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>
- Özsoy, S. (2009). "Turkish Modernization," Democracy, and Education: An Analysis from Dewey's Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(4), 1925-1931.
- The Basic Law of National Education. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- The Council of the European Union. (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). *Official Journal of the European Union* C 119, 2-10. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:FULL:EN:PDF>

3-6 Yaş Çocukların Reklam İzleme Tercihleri: En Sevdiğim Reklam

Yrd. Doç. Dr. Müge YURTSEVER KILIÇGÜN
Erzincan Üniversitesi
mykilicgun@erzincan.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Çocuklar televizyon izlerken; genel amacı bir mal ya da hizmetle ilgili bir izlenim yaratmak ve satış sağlamak olan televizyon reklamlarına maruz kalmaktadırlar. Sesli ve hareketli görüntüleri, kurgu ve karakterleri, kısa süreli ve tekrarlı oluşları nedeniyle televizyon reklamları; çok küçük yaşlardan itibaren çocukların ilgisini çekmektedir. Çocukların televizyon izleme özellikleri, yetişkinlerden farklılık göstermektedir. Çocuklar yetişkinlere göre; reklamları izlemekten iki kat daha fazla keyif almakta ve yetişkinlere göre daha fazla ayrıntıyı anımsamaktadırlar (Lindstrom ve Seybold, 2003). Ayrıca televizyon reklamlarının çocukların satın alma davranışları üzerinde; ikna etme ve yönlendirme gücü kabul edilen bir gerçektir (Duran, 1996). Günümüzde çocuklar televizyon reklamları aracılığıyla, gerek kendilerine yönelik ürünleri/hizmetleri satın almaya yönlendirilmekte, gerekse ebeveynlerinin satın alma davranışlarını etkileyebilmektedirler (Filiatrault and Ritchie, 1980; Kaur ve Singh, 1996; Tammi, 1998; Rosenberg, 2001; Odabaşı ve Barış, 2003; Lindstrom ve Seybold, 2003; Kırdar, 2007; Aktaş, Özüpek, Altunbaş, 2011). Bu bağlamda çocuklar üzerinde sayısız etkisi olan televizyon reklamlarının hangi özelliklerine göre, çocuklar tarafından tercih edildiğinin bilinmesi önemlidir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma kapsamında yaş ve cinsiyetlerine göre çocukların izledikleri reklamların; anlatım, mesaj, karakter ve sektör özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın yöntemi: Araştırmanı örneklemini Erzincan İli genelinde M.E.B.'na bağlı okullara devam eden 3-6 yaş grubu çocuklar arasından tesadüfi olarak seçilerek belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde, 151 (%44.5) kız ve 188 (%55.5) erkek olmak üzere toplam 339 çocuk yer almıştır. Bu çocukların 64'ü (%18.9) üç yaş, 86'sı (%25.4) dört yaş, 98'i (%28.9) beş yaş, 91'i (%26.8) altı yaş grubu çocuklardır.

Araştırma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak planlanmıştır. Çocukların cinsiyet ve yaşlarına göre reklamlar analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve ki-kare analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından her bir çocuk ile ayrı ayrı 15-20 dakika süren görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Görüşme sırasında çocuklardan ilk olarak "televizyonda en çok izlediği reklamları", "hangi reklamları izlemekten hoşlandıkları", "neden en çok bu reklamları sevdikleri" sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra çocuklardan "En Sevdiğim Reklam" konulu bir resim çizmeleri ve çizdikleri resmi anlatmaları istenmiştir. Çocukların çizdiği resimlerdeki reklamlar internet ortamından izlenilerek anlatım, mesaj, karakter ve sektör özellikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın Bulguları: Çocukların "En sevdiğim reklam" konulu resimleri incelendiğinde, 74 farklı reklamın yer aldığı görülmüştür. Bu reklamlar; anlatım türlerine göre incelendiğinde; %44.0'unun "doğrudan anlatım", %56.0'sının "dolaylı anlatım" türünde hazırlanmış olduğu belirlenmiştir. Reklamlar içeriklerine göre incelendiğinde; %38.6'sının "eğlendirme", %24.2'sinin "sahip olma", %17.7'sinin "vaatte bulunma", %13.9'unun "yaratıcı olma" ve %5.6'sının "bilgilendirme" türünde mesajları içerdiği görülmüştür. Reklamlar karakterlerine göre incelendiğinde; %26.3'ünde "sadece çizgi karakter/ robot/ hayvan", %21.2'sinde "sadece çocuk", %16.5'inde "ünlü kişiler", %12.1'inde "çocukla birlikte çizgi karakter/ robot/ hayvan", %11.8'inde "çocukla birlikte ebeveyn/ yetişkin", %6.8'inde "yetişkinle birlikte çizgi kahraman/ robot/ hayvan" ve %5.3'inde ise "sadece yetişkin" karakterlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Reklamların %35.1'i "gıda", 15.0'i "oyuncak ve kırtasiye", 10.6'sı "temizlik", %9.4'ü "finans", %8.2'i "iletişim ve bilişim teknolojileri", %6.2'si "beyaz eşya", %3.0'ü "basım-yayım", %2.7'si "mobilya", %2.3'ü "giyim", %2.1'i "otomotiv", %1.8'i "sağlık", %1.8'i "enerji" ve %1.8'i "konut" sektörlerinde olduğu belirlenmiştir.

Çocukların cinsiyet ve yaşlarına göre sevdikleri reklamlar analiz edildiğinde ise;

- Kız çocukların "doğrudan anlatım" Yönteminin kullanıldığı reklamları sevdikleri, erkek çocukların ise "dolaylı anlatım" Yönteminin kullanıldığı reklamları sevdikleri görülmüştür. 3 ve 4 yaş çocukların "doğrudan anlatım" Yönteminin 5 ve 6 yaş çocukların ise "dolaylı anlatım" Yönteminin kullanıldığı reklamları sevdikleri belirlenmiştir. Çocukların hem cinsiyetlerine hem de yaşlarına göre sevdikleri reklamların anlatım türleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p<0.01$).

- Kız çocukların ilk üç sırada "sahip olma", "vaatte bulunma" ve "eğlendirme" türünde mesajları içeren reklamları sevdikleri; erkek çocukların ise "eğlendirme", "yaratıcı olma" ve "sahip olma" türünde mesajları içeren reklamları sevdikleri görülmüştür. Çocukların cinsiyetleri ile sevdikleri reklamların mesaj türleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). İlk üç sırada 3 ve 4 yaş çocukların "eğlendirme", "sahip olma", ve "vaatte bulunma" mesajlarını içeren reklamları sevdikleri; 5 ve 6 yaş çocukların ise "eğlendirme", "sahip olma" ve "yaratıcı olma" mesajlarını içeren reklamları sevdikleri görülmüştür.

- Hem kız hem de erkek çocukların ilk üç sırada "sadece çizgi karakter/robot/hayvan", "sadece çocuk" ve "ünlü kişiler" yer aldığı reklamları sevdikleri görülmüştür. İlk üç sırada 3 ve 4 yaş çocukların "sadece çizgi karakter/robot/hayvan", "çocukla birlikte ebeveyn/yetişkin" ve "çocukla birlikte çizgi karakter/robot/hayvan karakterlerini içeren reklamları sevdikleri; 5 ve 6 yaş çocukların "sadece çocuk", "ünlü kişiler" ve "sadece çizgi karakter/robot/hayvan" karakterlerini içeren reklamları sevdikleri görülmüştür.

- İlk dört sırada kız çocukların; gıda, oyuncak ve kırtasiye, temizlik ve beyaz sektörlerindeki reklamları sevdikleri; erkek çocukların ise gıda, finans, oyuncak ve iletişim ve bilişim sektörlerindeki reklamları sevdikleri görülmektedir. İlk dört sırada 3 ve 4 yaş çocukların oyuncak ve kırtasiye, gıda, temizlik ve beyaz eşya sektörlerindeki reklamları sevdikleri, 5 yaş

çocukların gıda, finans, oyuncak ve kırtasiye ve beyaz eşya sektörlerindeki reklamları sevdikleri, 6 yaş çocukların gıda, iletişim ve bilişim, finans ve oyuncak ve kırtasiye sektörlerindeki reklamları sevdikleri görülmektedir.

Araştırmaya ilişkin sonuç ve öneriler: Tüm bu *Bulgular* 3-6 yaş çocukların sevdikleri reklamların anlatım, mesaj, karakter ve sektör özelliklerinin çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre farklı özelliklere sahip olabileceğini göstermektedir. Reklamların başlangıçta çocukların kendi harcamaları ve ailelerinin harcama kararları üzerinde etkileri olduğu ve gelecekte tüketim davranışlarını şekillendirdiği düşünüldüğünde; bu *Bulguların* ebeveynler ve eğitimciler kadar reklamcılar da ilgisini çekeceğini düşünmekteyiz. Ayrıca araştırma farklı örneklem grupları üzerinde (örneğin kırsal –kentsel yaşam) çocuğa ve aileye ait farklı değişkenlerin (örneğin sosyo-ekonomik düzey gibi) etkisine bakılarak boylamsal olarak planlanabilir. Böylece çocukların sevdikleri reklamların özelliklerinin onların gelecekteki tüketim tercihleri üzerindeki etkisi olup olmadığı incelenebilir.

Anahtar sözcükler: 3-6 yaş çocuklar, televizyon reklamları.

Kaynakça:

- Aktaş, H., Özüpek, M.N., Altunbaş, H. (2011). Çocukların marka tercihleri ve medya tüketim alışkanlıkları. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6 (4), 115-125.
- Filiatrault, P., Ritchie J.R.B. (1980). Joint purchasing decisions: a comparison of influence structure in family and couple decision-making units. *Journal of Consumer Research*, 7 (2), 131- 140.
- Kaur, P., Singh, R. (1996). Children in family purchase decision making in india and the west: a review. *Academy of Marketing Science Review*, 8 (2), 1-31.
- Kırdar, Y. (2007, Ekim). *Satın alma davranışında yeni tüketiciler: çocuklar ve tetikleyicileri reklamlar*. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi'nde sunulan bildiri, 607-621. İstanbul: Dilek Ofset,
- Lindstrom M., Seybold P.B. (2003). *Günümüz dünya çocuklarının satın alma güçleri, tüketim tercihleri ve markalarla olan ilişkileri* (A. Özer ve D. Günkut, Çeviren), İstanbul: CSA Yayın Ajansı.
- Odabaşı, Y., Barış, G. (2003) *Tüketici davranışı*. İstanbul: MediaCat Yayınları.
- Rosenberg, J. (2001). Brand loyalty begins early. *Journal of Advertising Age*, 72 (4), 1-3.
- Tammi, S.F. (1998). Leaving home: brand purchase influences on young adults. *Journal of Consumer Marketing*, 15 (4), 372-385.

A Content Analysis of News Reports of Violence against Teachers

Assist. Prof. Dr. Irem KIZILASLAN
Dokuz Eylul University, irem.kaslan@deu.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Ricardo LOZANO
Yeditepe University, ricardolozanov@gmail.com

ABSTRACT

The vast majority of research focusing on school violence has been centered on abuses and violence experienced by students. As a result, research examining violence experienced by teachers, which has become an increasing concern for many countries, including Turkey, is scarce. Considering the recent increase of violent acts perpetrated against teachers in Turkey, the long-held belief that the authoritarian heritage of Turkish culture prevents students from being disobedient towards their teachers, might have proven itself flawed.

In as early as 1999, Hatipoglu, Sumer, and Aydın, in their review of violence in Turkish schools, concluded that occasional violent cases towards teachers had been reported in national newspapers. The authors suggested that the authoritarian heritage of Turkish culture prevented students from being disobedient towards their teachers. Yet, the findings of more recent research studies on violence against teachers in Turkey seem to be incongruent with these early findings. The results of a survey conducted in Istanbul by the Education Union in 2006 revealed that out of the 2554 teachers who participated in the study, 8% were faced with violence throughout their teaching career. In the same study, teachers reported experiencing violent acts perpetrated towards them from students (33.7%), administrators (32.7%) and colleagues (22.65%). Similarly, Ozdemir (2012), after interviewing 902 teachers at primary and secondary schools in mid-Anatolia, reported that teachers had experienced violence through emotional (24.1%), verbal (14.7%), physical (6.3%) and sexual (4.6%) abuse. The results of the study also revealed that male teachers were mostly faced with physical violence, whereas female teachers confronted verbal and emotional abuse.

The purpose of this study is to examine printed news reporting accounts of violent incidents against teachers, and to assess pertinent data with regards to these incidents. We conducted a content analysis of printed news reports related to violence against teachers, from January 1, 2008 to December 31, 2012. News reports were found through a search of the online archives of four major national newspapers, namely, *Hurriyet*, *Posta*, *Sabah* and *Zaman*. These newspapers were purposefully selected, considering the fact that they are representative of Turkish society in its entirety given the scope of their circulation and diverse political views. During the archive search, the strings “teacher & violence” and “teacher & beaten” were applied, resulting in the finding of 47 incidents. Once 47 unique incidents were found, we conducted more directed searches for additional news concerning the events.

Specifically, we sought to answer the following questions:

1. Has the number of violent acts perpetrated against teachers increased in recent years?
2. At what school level is violence towards teachers most common?
3. Who does violence come from?
4. What are the details of the incident?
5. What action is taken following the violent incident?

As suggested by LeCompte (2000), we first independently read through the data and highlighted phrases, sentences, or paragraphs related to the previously selected research questions. Next, we convened and organized the data into categories followed by patterns made up of taxonomies fitting together or be associated with one another. The final step involved the linking of patterns into groups with the purpose of providing detailed answers to each of the five research questions. During the data analysis process, we discussed any disagreement until consensus was reached.

Findings indicated a significant increase in the number violent incidents against teachers in the year 2012. It was also found that violent acts occurred mostly at the high school level. Most of the violent acts were committed by students and their relatives (i.e. parents, brothers or uncles). In most incidents concerning parents, their participating in violent acts towards teachers came as a result of educators warning or scolding their children. Out of the 47 observed incidents, one of them resulted in the death of the teacher, and two in the attackers' imprisonment. Other significant findings and implications for preventing violence against teachers are discussed in the light of these results.

Keywords: violence, teachers, news reports, Turkey

References

- Education Union (2006). *Education and violence*. Retrieved January 6, 2013 from <http://www.memurlar.net/haber/42785>.
- Hatipoglu, Z., & Aydın, G. (1999). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the Advancement of Counseling* 21, 335-347.
- LeCompte, M. D. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory into Practice*, 39(3), 146-154.
- Ozdemir, S.M. (2012). An investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology*, 39(1), 51-62.

Imperative Learning Process of Clinical Nursing Instructors: Experience From Saudi Arabia

PhD, Nazik M.A. ZAKARI

Associate Professor and Consultant in Nursing Administration
Nursing Administration and Education Department College of
Nursing King Saudi University
nzakari@ksu.edu.sa

PhDc Hanadi Y. HAMADI

Department of Health Services Policy and Management
Arnold School of Public Health University of South Carolina
Hamadi@email.sc.edu

ABSTRACT

Problem statement and Background: A significant transformation of nursing education in Saudi Arabia has experienced. Holistic approach has integrated with clinical model of teaching and training. Traditional model of concentrated selective learning over a limited period no longer meets today's needs. Imperative learning process of clinical nursing is required. At the college level, the goal of nursing programs is to provide students with both theoretical and practical education to ensure their competency when delivering health care services (Zakari, 2011). The faculty move from "teacher centered" to "student centered" approach with Focus on Educational Outcomes. However, the college level nursing programs face challenges due to the worldwide shortage of nurses and specially qualified nursing instructors (Potempa, Redman, & Landstrom, 2009). Therefore, there is a great need for clinical nursing instructors that can effectively deliver dual approaches to future nursing students. In response to this challenge, the college of nursing strategic plans focused on the improvement of the academic and developmental services of nursing education (King Saud University, 2012). From this perspective, the responsibility of the nursing faculty encompasses three issues: teaching, research and community service (Zakari, 2011). In addition, the nursing faculty members are required to provide high quality teaching and training of new clinical instructors and demonstrators.

New graduate nurses who are employed as nursing clinical instructors need to transition from the role of student into the role of clinical instructors. In colleges of nursing, faculties are exploring new ways of teaching methods to clinical instructors in order to facilitate the training of clinical instructors. Blended learning and application was adapted to deliver high quality of practical teaching. These approaches include participating in seminars, discussing and critiquing research reports, engaging in fieldwork activities, presenting findings to the class and writing reports (Kawashima, 2005; Laframboise & Shea, 2009). Nursing faculty members and clinical instructors work collaboratively to illustrate and extend these approaches in order to reform their courses. In general, teachers experience conflict between what they learned in their courses and the real world of their teaching jobs (Clift & Brady, 2005). This feeling may be true among nursing faculty. 'Nurse educators' value is to manage the learning environment rather than be the main channel of information to students (Tippitt et al., 2009). Moreover, in the college of nursing, the faculties monitor new clinical instructors and facilitate their integration of theory and practice. Furthermore, faculty members work with instructors to make connections among theory, research and practice. Clinical instructors have few opportunities to acquire the means to implement new clinical teaching methods taught in their shared courses with faculty members. Therefore, this study describes how clinical instructors use planning, implementation, feedback loops and reflection frameworks and explore effectiveness during field experience.

Methods: A qualitative interpretive case study design was used. This method was preferred due to the questions that were asked (Yin, 2009). Purposeful twenty participants were invited to participate. The open dialogue approach encouraged them to reflect and ask what strategies could be performed in clinical teaching. Each participant attended three days per week for 15 weeks per semester, for a total of 270 hours of clinical teaching. Each faculty assigned to mentor four clinical instructors. A semi-structured interview implement to guide the interview process. Participants were asked to keep filed notes and two sets of written reflections. The interviews were transcribed verbatim. Open coding and a triangulation method was used to compare data across all data sources collected. Constant comparison methods were conducted to analyse the data. This process initiated by reading through each set of data, aligning the data into smaller elements and making descriptive codes. Codes categorized based on their similarities. Meaningful statements and phrases were highlighted to find the thematic phrases and themes within the transcripts. Then, themes and interpretations were checked for fitness against the original transcripts. The trustworthiness of the findings was ensured. Confidentiality and the rights of the participants were maintained.

Results: All participants were female with age range between 22-30 years old. Their experiences as clinical instructors were range from newly grade to five years. The need for learning about innovative teaching strategy, support mechanisms to implement innovative teaching strategies, and transitioning from nursing students to nursing clinical instructors were three central themes emerged from the study. Powerful lessons were learned in relation to teaching experience at the clinical sites. The need for learning can be achieved throughout providing more modelling from course faculty and other expert clinical instructors.

Moreover, the participants conveyed that the faculty shortage has influenced the quality of the support mechanism to implement innovative teaching strategies. The participants of the current study stated that support mechanisms to implement innovative teaching strategies are required to improve the quality of clinical teaching. The implementation of innovative teaching strategies would bring challenges to reform the nursing curriculum. Study participants experienced stress when transitioning from a familiar educational environment into the workforce. Furthermore, their results articulated that the participants did not feel skilled, comfortable, or confident. They also showed the participants' need for providing extended support programs to facilitate their successful entry into the workforce. Furthermore, the clinical instructors acknowledged some reluctance to practice effective teaching strategies and to apply innovative teaching strategies.

Keywords: Imperative learning process; clinical instructors qualitative study; nursing education

Acknowledgement: This research project was supported by a grant from the “Research Center of the College of Nursing”, Deanship of Scientific Research, King Saud University.

References

- Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum.
- Kawashima, A. (2005). The implementation of narrative pedagogy into nursing education in Japan. *Nursing Education Perspectives*, 26(3), 168-171.
- King Saud University, The College of Nursing. (2012). Strategic plan 2011-2016. Riyadh, Saudi Arabia: King Saud University.
- Laframboise, K. L., & Shea, K. (2009). Developing understanding of research-based pedagogy with pre-service teachers: An instrumental case study. *The Qualitative Report*, 14(1), 105-128.
- Potempa, K. M., Redman, R. W., & Landstrom, G. (2009). Human resources in nursing education: a worldwide crisis. *Collegian*, 16(1), 19-23.
- Tippitt, M. P., Ard, N., Kline, J. R., Tilghman, J., Chamberlain, B., & Meagher, P. G. (2009). Creating environments that foster academic integrity. *Nurs Educ Perspect*, 30(4), 239-244.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5): sage.
- Zakari, N. M. (2011). The Impact of Nurse Role Ambiguity and Role Conflict on Nursing Faculty Commitment in Saudi Arabia. *Life Science Journal*, 8(3), 179-186.

Teacher's Assistance in Learning to Write: A Focus on Rural Area Learners

Dr. Ilyana JALALUDDIN

English Department, Faculty of Modern Language, Universiti Putra Malaysia
ilyana@upm.edu.my

Problem statement: The issue of rural learners' English proficiency has always been of concern among Malaysian teachers, academics, and Ministry of Education (MOE) officials because these students lack of proficiency in English and unable to use the language well. This is especially so for rural school students, whose failure rate in national standardized English examinations is twice that of their urban counterparts (Ratnawati & Ismail, 2003; Norazman, Faruk Muhammad & Fatimah Puteh 2005; Ministry of Education, 2005, 2008). The 2005 School Certificate Examination Report on English Language Paper 2 revealed that the majority of the candidates have yet to master writing skills in English at the required level (Samuel & Zaitun Bakar, 2008). Year after year, examiners have expressed with great dismay the fact that after having learnt English for eleven years, Malaysian rural students in most cases failed to produce even a short paragraph of intelligible writing (Samuel & Zaitun Bakar, 2008). In addition, many rural school students also have difficulty understanding English, and a few are able to use English in simple conversation (Ratnawati & Ismail, 2003). The resulting disparity in English language proficiency levels between urban and rural students has contributed much to the urban-rural divide (Padmani Mildred Thiyagarajah, 2003).

A lot of effort and suggestions have been put forward to attract the learners from rural areas to learn and master the English language. One of the government programs is the *First Step Program* which emphasizes on reading and writing to help rural students improve their command of English. However, MOE reported that "the effectiveness of the program and the quality of teachers teaching the language in rural schools is still a big question" (*The Star*, November 12, 2008, p.19). This is because "the command of English in rural schools, in Teluk Intan specifically, is still poor" (*The Star*, November 12, 2008). Malaysian students still see writing as a difficult task and there are very few social uses for writing in English in the school (Chitravelu et al, 2005).

Overall, studies been conducted in previous years give a general picture of rural language learners' performance, difficulties and obstacles in an effort to learn English especially writing. Given the difficulties and performance of the rural language learners, it is thus necessary to focus on rural learners and understand how teacher's assistance able to affect the learners' skills in writing. Nevertheless, this study will focus specifically on writing skills as this is the most skill that the rural students find difficult to learn. This study will focus on teacher's assistance as the independent variable in order to see how far it can affect the rural learners' skills in writing. Vygotsky's sociocultural theory will be used as the theoretical framework of this study.

Methodology & Expected Result: This case study research focuses on Malaysian rural area learners' learning process, and the teacher's roles in developing the rural learners' writing skills. Specifically, this study aims to investigate how teacher assists the students in learning to write, and following that, this study then aims to understand how teacher's assistance affects students' writing skills. Two fourth former students aged 16 years old and their English teacher will be discussed in detail in this paper. These two students were the lowest achiever and the highest achiever in the class. Data had been collected once a week until the researcher had reached the point of saturation. Specifically, the researcher had collected the data for 6 months. In order to gather information about the teacher's assistance and its effect on learners' writing skills, two types of data were collected. Firstly, non-participant classroom observation was carried out for six months where the researcher observed and recorded each activity in the classroom. Secondly, all of the students' written works during each activity were compiled and the content was analyzed to see the changes. One essay entitled 'My father' will be used for the discussion of this paper. Finding showed that students managed to improve their sentences differently in the essay once the teacher assisted them through class discussion and gave individual comments. Nevertheless, low achiever improved differently from high achiever learner depending on the type of assistance provided.

References

- Chitravelu, N., Sithamparam, S. & Teh Soo Choon. (2005). *ELT Methodology: Principles and practice*. Shah Alam: Penerbit Fajar Bakti Sdn.Bhd.
- Padmani Mildred Thiyagarajah. (2003). Learning English in Malaysian rural secondary schools: Difficulties, learning style & strategies & motivation. Retrieved from <http://lc03.commongroundconferences.com/ProposalSystem/Presentations/P000844.html>
- Samuel, R. & Zaitun Bakar (2008). The effectiveness of 'VELT' in promoting English language communication skills: A case study in Malaysia. *International Journal of Education and Development using ICT*, 4(3), 1-14 (Online). Retrieved from <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=559&layout=html>
- UPSR verdict tomorrow. Razali: Results will reveal if rural reading programme is successful. 2008. *The Sun*, 12 November: 19.
- Malaysia Examinations Syndicate, Ministry of Education Malaysia (2008). *Data Keputusan Peperiksaan PMR dan SPM bagi tujuan kajian*.
- Ratnawati Mohd Asraf & Ismail Sheikh Ahmad (2003). Promoting English language development and reading habit among students in rural schools through the Guided Extensive Reading program. Retrieved from <http://www.nflrc.hawaii.edu/RFL/October2003/mohdasraf/mohdasraf.html>

Primary School Students of 1980s' Turkey: Remembering Their Teachers

Assistant Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM
Bozok University Faculty of Education
Department of Pre-School Education Yozgat
mehmet.saglam@bozok.edu.tr

ABSTRACT

This study aims to elucidate the narratives of primary school students studying in different parts of Turkey in 1980s about their teachers. While fulfilling this, it has been examined whether the milieu where they had their primary school education were effective in any way to shape and differentiate their narratives. Since it is almost impossible to reach to the educational experiences of children, being a great part of society, in the written documents, on the one hand it is significant to uncover and reconstruct their experiences with their own words, on the other hand it is also vital to relate the similarities and differences of their narratives, being meaningful with their own expressions, with their environments. As the students, namely the children, are the products of the prevailing social and cultural values of the milieu in which they are, the means of reproducing them (İnal, 2008) and also actively involve in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live (Wall, 2012, p. 90). It is hardly possible to consider and comprehend their narratives regardless of thinking of their environment. It is because the identities, personalities and behaviours of children reverberate their environment (West, E & Petrick, 1992, p. 42). Thus, it is prominent to take into account the relation between their narratives about their teachers and that of the their environment. It is probable to reach to the narratives of primary school students about thier teachers in diaries, autobiographies, child literatures, periodicals. (Öztan: 2013, p. 4) For instance, Öymen's "Bir dönem Bir Çocuk: A Period A Child" is one of these books (Öymen, 2002). Whereas, most of these diaries, autobiographies which belong to the children being in upper income family groups and their number is so limited. In our country the studies on educational experiences comprising children's original words have emerged via oral history methodology lately. Tan's "Cumhuriyet'te Çocuklar: Being Children in the Republic" (Tan et al, 2007). and Sağlam's unpublished PhD thesis "1970-1975 Dönemi İlkokul Öğrencilerinin Eğitim Deneyimleri: Sözlü Tarih Yöntemiyle Bir Çalışma: 1970-1975 Period Primary School Students' Educational Experiences: A Study with Oral History" can be given as such examples. However, there are no studies, standing from the point of students and relying on their own words (Tan et al, 2007, p. 10), reflecting how they remember the details about their teachers, whether their teachers discriminated them in terms of gender and income level and recommended them anything for their future educations. In this respect, this study aims to reconstruct, today's adults, the period's primary school students' memories about their past teachers' perception. Whether they could remember their teachers or not, their teachers discriminated them regarding their gender and economic income level and their teachers suggested them anything about their future educations are the cores of the study.

Method: The method of the study is oral history which is primarily an interdisciplinary method being the area of intersection for sociologists, anropologists, historians, those studying in literature, culture, education. Oral history has a unique power as it helps us reach the experiences of masses whose voices have been hidden, excluded and living on the margin of power relations (Thompson, 2006, p. 23). In other words, it allows the voices of those that have been partially or totally ignored, marginalized or silenced within particular contexts to be heard (Haynes, 2006). Children are one of the social groups whose history and educational experiences have been ignored. What oral history does is to ferret out the individual experience which is emptiness in dominant classical historical approach (Tan et al, 2007) and as Alessandro Portelli puts into words "*oral history tells us less about events than their meaning.*" (Portelli, 1998, p. 69). It has sought to cast the light of history on people who have occupied the lower rungs of various status hierarchies thus the phrase 'history from the bottomm up' (Chan, 1994, p. 597; Danacıoğlu, 2001, p. 131). Oral history methodology is a sort of alternative way of providing sources to collect data for both historical, sociological and educational studies. The universe of the research group is the primary school students of 1980s in different regions of Turkey. The data collected for this study were derived from the interviews performed with 15 men and 15 women via a recording device. The open-ended questions were whether they are able to recall their teachers and why, if their teachers discriminated them at and also whether their teachers had given them any recommendations about their future educations. Descriptive analysis was used in order to analyze the interviews (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013). The validity and reliability of interviews was proved both by getting the approval of the interviewees after decoding the interviews and the help of an academician about the framework provided previously so as to use the narratives in the text.

Conclusions: Highlighting the narratives of primary school students about their teachers hepls us see that all the students I have interviewed with could recollect their teachers due to their teachers' affectionate behaviours, being friendly, taking care of them, and also being so nervous and disciplined. Next, half of the students claim that their teachers did not discriminate them owing to their economic levels and gender. The rest assert that they segregated them on account of their level of academic achievement, their family relationship with the teachers and their income level. Lastly, their teachers did not suggest them about the professions except for few examples. However, those who were in the cities were mostly reminded to study hard and win Anatolian High Schools. It seems that in the rural areas the students have closer relations with their teachers as they either live there or are relatives of the students. Besides, in the rural areas they find their teachers as the only person who enlightens them. I believe this study will contribute the sociology of education and history of children and that of education.

References

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chan, Susan K. (1994). Sports Talk: Oral History and Its Uses, Problems and Possibilities for Sport History. *The Journal of American History*. Vol. 81. No. 2: 594-609.
- Danacıoğlu, Esra. (2001). *Geçmişin İzleri, Yanbaşımızdaki Tarih İçin Bir Kılavuz*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları 125.
- Haynes, Kathryn. (2006). *Other Lives in Accounting: Critical Reflections on Oral history Methodology in Action*, University of York, [Available online at: <http://eprints.whiterose.ac.uk/2582/1/ymswp21haynes.pdf>], Retrieved on June 18, 2013.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon.
- Öymen, A. (2002). *Bir Dönem Bir Çocuk*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Öztan, G. G. (2013). *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Portelli, A. (1998). What Makes Oral History Different. In R. Perks ve A. Thomson (Eds.), *The Oral History Reader*. London ve New York: Routledge. 1998, 63-74.
- Sağlam, M. (2010). 1970-1975 Dönemi İlkokul Öğrencilerinin Eğitim Deneyimleri: Sözlü Tarih Yöntemiyle Bir Çalışma, unpublished PhD Thesis.
- Thompson, P. (2006). 21. Yüzyılda sözlü Tarih İçin Potansiyeller ve Meydan Okumalar. In Aynur İlyasoğlu ve Gülay Kayacan (Eds.), *Kuşaklar Deneyimler Tanıklıklar*. İstanbul: Tarih Vakfı, ss. 23-48.
- Tan, M., Şahin, Ö., Sever, M. ve Bora, A. (2007). *Cumhuriyet’te Çocuklar*. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Wall, J. (2012). *Can Democracy Represent Children? Towards a Politics of Difference*, Childhood, <http://chd.sagepub.com/> 86-100.
- West, E. & Petrick, P. (1992). *Small Worlds, Children and Adolescents in America, 1850-1950*, Kansas, University of Kansas Press.

Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı Dersinde Online Akran Değerlendirmenin Kullanımı: Facebook Örneği

Arş. Gör. Mehmet DEMİR
Adıyaman Üniversitesi
kariyer33_tr@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: İnternet tabanlı öğrenmelerin hızla artması, facebook, twitter, instigram ve linkedin gibi sosyal paylaşım Sitelerinin bir çoğunluğu tarafından kullanması ve birbirlerinin yaptıklarına yorumda bulunması bir alternatif değerlendirme aracı olan online akran değerlendirmenin kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda hızla gelişen internet teknolojisi ve yaygınlaşan sosyal paylaşım siteleri online öğrenmeye artan bir ilgiyi başlatması, yeni yüzyılda online akran değerlendirmenin popülaritesini sürekli artırmaktadır (Yagelski & Powley, 1996; Owston, 1997; Mason & Bacsich, 1998; Steeples & Mayers, 1998; Barrett & Lally, 1999; Fabos & Young, 1999).

Lin, Liu and Yuan (2001), bir değerlendirme ve öğrenme aracı olan online akran değerlendirmeyi geleneksel akran değerlendirmeden daha fazla avantaja sahip olduğu için önermektedir. Çünkü bu değerlendirme aracı, kalabalık sınıflarda öğretmenin artan iş yükünü hafifletmekte (Davis, 2000), zaman ve fotokopi tasarrufu sağlamakta (McGourty, 2000), yüz yüze olmayan bir çevrede, zaman ve mekân sınırlılığı olmadan öğrencilerin diğer arkadaşlarının çalışmaları üzerine fikir ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamaktadır (McConnell, 2002; Rubin, 2002; Tsai, Lin, & Yuan, 2002; Tsai, Liu, Lin, & Yuan, 2001; Wen & Tsai, 2006).

Öğretimle interneti bütünleştirme, eğitimin tüm düzeylerinde güncel olan bir eğilimdir (Wen & Tsai, 2006). İlgili literatür tarandığında yukarıda görüldüğü gibi akran değerlendirmeye yönelik online çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak akran değerlendirmenin işlevine uygun sosyal paylaşım sitelerinin eğitim amaçlı kullanılmasına imkân verecek bir çalışma literatürde yer almamaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma, sosyal paylaşım sitelerinden facebook’u öğretimle interneti bütünleştirme eğilimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersinde facebook üzerinden akran değerlendirmeye ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersinde facebook üzerinden akran değerlendirmenin sağladığı faydalar nelerdir?

Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersinde facebook üzerinden akran değerlendirme sürecinde karşılaşılan problemler nelerdir?

Yöntem: Konuyla ilgili durumu belirlemeyi ve bunlara ilişkin çözümler sunmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma Yöntemlerinden Durum çalışması (case-study) Yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, “betimsel, bütüncül, keşfe dayalı Bulgulara ulaşmayı amaçlayan ve tümevarımcı çalışmadır (Rossman & Rollis, 2003: 104).

Çalışma grubu : Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme Yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç, göreceli olarak küçük bir grup oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Patton, 2002). Bu çalışmada özel durum çalışması kapsamında ve örnekleme Yöntemi doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi bölümü 3. sınıfta okumakta olan 58 öğrenci, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersindeki başarı durumuna göre AA-BA, BB-CB ve CC ve aşağısı şeklinde kategorileştirilmiştir. Her gruptan random olarak ve facebook’u aktif kullanan öğrencilerin yer aldığı gruplar her düzeyden 4 toplamda 12 öğrenci veri kaynağı olarak alınmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerle facebook’ta “facegitim” grubu oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Facegitim grubun içerisinde olan öğrenciler öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde yapmış oldukları materyaller araştırmacı tarafından fotoğraf çekip facebook adreslerine gönderilmiştir. Grubun üyeleri gönderilen fotoğrafları facegitimde paylaşmışlardır. Materyaller “dersin ve konunun amaçlarına uygunluk, basit, sade ve anlaşılabilir olma, güncel ve doğru olma, kullanışlılık, görsellik” değerlendirme ölçütleri çerçevesinde öğrenciler birbirlerinin materyallerini değerlendirmişlerdir. Daha sonra çalışmanın sonunda öğrencilerle birlikte toplanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulayarak veriler toplanmıştır.

Verilerin analizi: Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlere sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. İçerik analizi kullanılarak çeşitli temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacının kendisi ve nitel araştırma deneyimine sahip iki araştırmacı ile birlikte elde edilen Bulgular analiz edilmiştir. Üç araştırmacı da görüşme ve gözlem metinlerini ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra analizler arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelmişlerdir. Farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılarak uzlaşılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, üç kodlayıcı tarafından kodlanan ve seçkisiz yolla belirlenen görüşme ve gözlem formları için Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği: “Güvenirlik = (Görüş Birliği) / [(Görüş Birliği)+(Görüş Ayrılığı)] “ formül kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kodlayıcı güvenilirliği .84

Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersinde facebook aracılığıyla online akran değerlendirmeyi incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen nitel verilere dayalı *Bulgular* ve *Bulgulara* dayalı yorumlara yer verilmiştir. Verilere dayalı *Bulgular* araştırmanın alt problemlerine cevap verecek şekilde düzenlenmiştir.

Birinci alt problem doğrultusunda duygu, uygunluk, anlamlılık, admin veya moderatör olma durumu; ikinci alt problem doğrultusunda fayda teması ve üçüncü alt problem doğrultusunda problemler temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar altında alt tema ve kod şeklinde kategorileştirilmiş ve frekanslar verilmiştir.

Sonuçlar

Bu *araştırmanın amacı* akran değerlendirmenin işlevine uygun sosyal paylaşım sitelerinin eğitim amaçlı kullanılmasına imkân verip vermeyeceğini; sosyal paylaşım sitelerinden facebook’u öğretimle interneti bütünleştirme eğilimine katkı sağlayıp sağlamayacağını tespit etmek sorusuna katılımcılar, facebook üzerinden akran değerlendirmeyi heyecan verici bulduklarını ve bir o kadar bu çalışma karşısında şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın bazı katılımcılar da değerli olduklarını, kendilerini mutlu hissettiklerini ancak çalışmayı duyduklarında da ilginç bulduklarını ve bundan dolayı da ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Facebook üzerinden değerlendirme yapılmasını kendi öğrenme süreçlerine, değerlendirmelerine ve yaptıkları materyalin niteliğine katkı sağladığı; facebook üzerinden akran değerlendirme çalışmasının eğitim amacına uygun olacağı Araştırmaya katılan öğretmen adayları facebook üzerinde materyallerine yorum yapılmasının, materyalin beğenilmesi, arkadaşlık ilişkilerinin yorumlar etkileme durumu, arkadaşlarının yaptıkları yorumların kendileri açısından taşıdığı anlam ve yorumların objektifliği açısından anlam ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın facebook üzerinden akran değerlendirme yapılma sürecinde admin veya moderatör olmasının gerekli olduğu; çalışma sürecinde karşılaşılan problemlere ilişkin katılımcıların tamamına yakını herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Barrett, E. & Lally, V. (1999). Gender Differences in an On-line Learning Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 15 (1), 48–60.
- Davis, P. (2000). Computerized Peer Assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 37, 346-355.
- Fabos, B. & Young, M.D. (1999). Telecommunication in the Classroom: Rhetoric Versus Reality. *Review of Educational Research*, 69 (3), 217–259.
- Lin, S. S. J., Liu, E. Z.-F., & Yuan, S.-M. (2001). Web Based Peer Assessment: Feedback for Students With Various Thinking-Styles. *Journal of Computer Assisted learning*, 17, 420-432.
- Mason, R. & Bacsich, P. (1998). Embedding Computer Conferencing into University Teaching. *Computers and Education*, 30 (3/4), 249–258.
- Mcconnell, D. (2002). The Experience of Collaborative Assessment in e-Learning. *Studies In Continuing Education*, 24, 73-102.
- McGourty, J. (2000). Using Multi Source Feedback in the Classroom: Acomputer-based Approach. *Lee Transactions on Education*, 43, 120-124.
- Owston, R.D. (1997). The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning?, *Educational Researcher*, 26 (2), 27–33.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (Third edition). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the Field: an Introduction to Qualitative Research*. Second Edition, California: Sage Publication, inc.
- Rubin, I. (2002). “I Just Think May be You Could.” Peer Critiquing Through Online Conversations. *Teaching English In The Two-Year College*, 29, 382-392.
- Steeple, C. & Mayers, T. (1998). A Special Section On Computer-Supported Collaborative Learning. *Computers and Education*, 30, 3/4, 219–221.
- Tsai, C.-C., Liu, E. Z.-F., Lin, S. S. J., & Yuan, S.-M. (2001). A Networked Peer Assessment System Based on a Vee Heuristic. *Innovations In Education and Teaching International*, 38, 220-230.
- Tsai, C. C., Lin, S. S., & Yuan, M. (2002). Developing Science Activities Through a Network Peer Assessment System. *Computer & Education*, 38, 241-252.
- Wen, M. L., & Tsai, C. C. (2006). University Students’ Perceptions of and Attitudes Toward (online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- Yagelski, R. P., & Powley, S. (1996). Virtual Connections and Real Boundaries: Teaching Writing and Preparing Writing Teachers on The Internet. *Computers and Composition*, 13, 25–36.

Cinsiyet Değişkeninin Argümantasyon ve Geleneksel Öğretim Metodlarının Kullanıldığı Sınıflardaki Öğrencilerin Fen Öğrenimine olan Etkisinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Ömer ACAR
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
acarok@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Araştırmalar, yapılandırmacı felsefeyi benimseyen öğretim yaklaşımlarının etkinliğini belirlemek için farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin kazanımlarını karşılaştırmışlardır (örn., Akkus ve diğ., 2007; Lewis ve Lewis, 2008). Bu çalışmalardan sadece Akkus ve diğerlerinin (2007) çalışmasında farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin arasındaki fen başarı farkının, yaparak yaparak öğrenme aktiviteleri sonucu kapandığı bulunmuştur. Diğer çalışmalarda ise ders öncesi farkın ders sonrası kapandığına dair bir bulguya rastlanmamıştır (örn., Lewis ve Lewis, 2008). Bazı çalışmalarda ise farklı ırka mensup öğrencilerin fen başarıları karşılaştırılmış ve yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı sınıflarda bu farkın kapandığı gözlemlenmiştir (örn., Wilson ve diğ., 2010). Özel olarak Zohar ve Dori (2003), argümantasyon öğretim stratejilerinin uygulandığı sınıf ortamındaki öğrencileri fen akademik başarısına göre gruplandırmış ve başarı düzeyi farklı grupların öğretim sonundaki başarılarını karşılaştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre hem akademik başarı yüksek hem de akademik başarı düşük öğrenciler düşünme becerilerini ders sonunda geliştirmişlerdir. Ancak bu iki grup arasındaki düşünme becerisi farkının kapandığına dair net bir bulguya rastlanmamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin fen öğrenimine olan etkisi için değişik sonuçlar bulunmuştur. Örneğin, araştırmalar kızların erkeklere göre fotosentez ve solunum konularında daha başarılı olduklarını bulmuşlardır (Alparslan ve diğ., 2003; Yenilmez ve diğ., 2006). Diğer taraftan Cavallo ve diğ. (2004) erkek öğrencilerin fizik konularını anlamada kız öğrencilere göre daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bu sonuçlara dayanarak cinsiyet değişkeninin başarıya olan etkisinin değişik yaş gruplarına ve Fennin alt gruplarına göre değiştiğini kabul edebiliriz. Sasson ve Cohen'in (2013) araştırmalarında bulunan Fizik dersine karşı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre olumlu tutumları ve cinsiyet farkının diğer branşlarda (Kimya, Biyoloji) kaybolması bu hipotezi desteklemektedir. Ayrıca Geier ve diğ. (2008), araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin kızlar ve erkekler arasındaki fen başarı farkını kapattığını gözlemlemişlerdir. 2012 yılında yapılan PİSA sınav sonuçlarının değerlendirildiği Milli Eğitim Bakanlığı'nın raporunda (2013) ise fen okuryazarlığında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir. Bu sınavın 7., 8., 9., ve 10. sınıftaki öğrencilere uygulandığı düşünülürse, fen başarısındaki olası cinsiyet farkının erken yaşlarda önlenmesi için yapılan araştırmaların önemi anlaşılabacaktır.

Fen başarısına cinsiyetin etkisi kavramsal değişim (Alparslan ve diğ., 2003), araştırma ve sorgulamaya dayalı öğretim (Cavallo ve diğ., 2004) ve informal öğretim ortamlarında araştırılmıştır (Sasson ve Cohen, 2013). Argümantasyon öğretim stratejilerinden olan yarışan teoriler öğretim stratejisinin, kavramsal yanlışlığı olan öğrencilerle olmayan öğrenciler arasındaki öğrenme farkının kapanmasına yardımcı olduğu literatürde belirtilmiş olmasına rağmen (Yazar, 2013), argümantasyon öğretim stratejilerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında kız ve erkek öğrencilerin fen başarı düzeylerini karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın literatürde bahsedilen açığı kapatacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin bilimsel düşünme ve kavramsal anlama düzeyleri üzerine etkisi argümantasyon odaklı ve geleneksel öğretim boyunca nasıl değişir?

Yöntem: Araştırma 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Araştırma için Kocaeli ilinden dört tane ortaokul 8. sınıfı seçilmiştir. Bu sınıflardan ikisinde 6 tane Fen dersi, argümantasyon öğretim stratejileri kullanılarak işlenmiştir. Diğer ikisinde ise normal MEB Fen dersi müfredatı argümantasyon stratejileri kullanılmayarak anlatılmıştır. Araştırma sonuçları, ölçme araçlarını eksiksiz cevaplayan deney grubundaki 26 öğrenci ve kontrol grubundaki 31 öğrenci için rapor edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki cinsiyet dağılımı ise sırasıyla şöyledir: 17 erkek, 9 kız; 16 erkek, 15 kız.

Lawson (2000) tarafından modifiye edilmiş bilimsel düşünme testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bu test, değişik bilimsel düşünme becerileri ile ilgili 12 adet ikili çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler eğer bu ikili soruların ikisine de doğru cevap verdilerse cevapları 1, ikisini de doğru cevap veremedilerse cevapları 0 olarak kodlanmıştır. Bu test araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Testin sontest uygulamasında iç tutarlılık katsayısı olarak cronbach alpha .70 ($n = 73$) olarak bulunmuştur.

Kavramsal anlama testi ilgili dokümanlar taranarak araştırmacı tarafından derlenmiştir. Bu test çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır ve öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Kavramsal anlama testi, çalışmaya katılan Fen ve Teknoloji öğretmenlerine gösterilmiştir. Bu öğretmenler bu testin kapsadığı konulardaki öğrencilerin bilgilerini ölçtüğünü söylemişlerdir. Kavramsal anlama testinin sontest uygulamasının cronbach alpha'sı .83 ($n = 81$) olarak bulunmuştur.

Bulgular: Birinci MANOVA, deney grubunda cinsiyet değişkeninin bilimsel düşünme üzerine etkisinin olmadığını göstermiştir (*Wilks' λ* kullanıldı, $F_{(2, 23)} = .60, p = .557$). İzleyen ANOVA sonuçları bu sonucu desteklemektedir (öntest: $F_{(1, 24)} = .09, p = .766$; sontest: $F_{(1, 24)} = 1.25, p = .274$). İkinci MANOVA'ya göre kontrol grubunda, cinsiyetin bilimsel düşünme üzerine etkisi yoktur (*Wilks' λ* kullanıldı, $F_{(2, 28)} = 2.05, p = .148$). İzleyen ANOVA'lar farklı değerler vermiştir (öntest: $F_{(1, 29)} = 1.34, p = .257$; sontest: $F_{(1, 29)} = 4.23, p = .049$).

Üçüncü MANOVA deney grubu için cinsiyet değişkeninin kavramsal anlama üzerine etkisinin olmadığını göstermiştir (*Wilks' λ* kullanıldı, $F_{(2, 23)} = 2.11, p = .144$). Ancak izleyen ANOVA sonuçları farklı değerler vermiştir (öntest: $F_{(1, 24)} = 4.37, p = .047$; sontest: $F_{(1, 24)} = .21, p = .651$). Son MANOVA da kontrol grubunda cinsiyet değişkeninin kavramsal anlama üzerine etkisini göstermemektedir (*Wilks' λ* kullanıldı, $F_{(2, 28)} = 2.33, p = .116$). İzleyen ANOVA'ların sonuçları da bu sonucu desteklemektedir (öntest: $F_{(1, 29)} = 2.93, p = .098$; sontest: $F_{(1, 29)} = 3.91, p = .058$).

Tartışma: Araştırma sonuçlarına göre argümantasyon uygulamalarının yapıldığı deney grubunda cinsiyet değişkeni bilimsel düşünme düzeyinde bir farklılık oluşturmazken, kontrol grubunda kız öğrencilerin bilimsel düşünme sontest sonuçları erkek öğrencilere göre fazla bulunmuştur. Ek olarak deney grubunda kız öğrencilerin kavramsal öntest sonuçları erkeklere göre yüksekken bu açık kavramsal sontestte kapanmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki kız öğrencilerle erkek öğrencilerin kavramsal öntest ve sontest sonuç farkları karşılaştırıldığında sontestte kız öğrenciler lehine fark artmıştır. Sonuç olarak deney grubunda kavramsal anlama ve bilimsel düşünme açısından erkek ve kız öğrenciler arasında uygulama sonrası bir fark oluşmazken kontrol grubunda bilimsel düşünmede anlamlı bir fark oluşmuş ve kavramsal anlamada sontest farkı öntest farkına göre daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Argümantasyon, Cinsiyet farkı, Bilimsel düşünme, Kavramsal anlama

Kaynakça

- Akkus, R., Gunel, M., & Hand, B. (2007). Comparing an inquiry-based approach known as the science writing heuristic to traditional science teaching practices: Are there differences? *International Journal of Science Education*, 29(14), 1745-1765.
- Alparslan C., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2003). Using the conceptual change instruction to improve learning. *Journal of Biological Education*, 37(3), 133-137.
- Cavallo, A.M.L., Potter, W.H., & Rozman, M. (2004). Gender differences in learning constructs, shifts in learning constructs, and their relationship to course achievement in a structured inquiry, yearlong college physics course for life science majors. *School Science and Mathematics*, 104(6), 288-300.
- Geier, R., Blumenfeld, P.C., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Fishman B., Soloway, E., et al. (2008). Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 922-939.
- Lawson, A.E. (2000). *Classroom test of scientific reasoning*. <
<http://www.public.asu.edu/~anton1/LawsonAssessments.htm>>.
- Lewis, S.E., & Lewis, J.E. (2008). Seeking effectiveness and equity in a large college chemistry course: An HLM investigation of peer-led guided inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 794-811.

ÖZET

Kadir KESGİN
Amasya Üniversitesi, kadirkesgin@gmail.com

Şenol TAŞKARA
Klavuz İMKB Ortaokulu, Sivas, senoltaskara@gmail.com

Öğr.Grv. Dr.Dr. H. Gamze HASTÜRK
Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD
gamzeyalvac@gmail.com

Problem durumu: 5E öğrenme döngüsü modeli daha çok araştırma esaslı yapılandırmacı öğrenme teorisi ve deneysel aktivitelere dayalı fen eğitimi derslerinde kullanılan bir öğretim metodudur. Yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel anlayıştan ayıran en büyük fark öğrencinin öğrenme sürecine odaklanmasıdır. Öğrenci, bilgiye ulaşma yollarına ve bilgiyi alarak organize ettikten sonra yeni bilgiler elde etmeye çalışır (Lefoe, 1998). Öğretmen bilgiye ulaşmada öğrenciye bir rehber olmaktadır (Hoagland, 2000; Rita, 2002). Ulusal Fen Eğitim Standartlarında belirlenen araştırmaların sonuçları üzerine inşa edilmiştir. Model beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; Giriş - Katılım (Engage), Keşif (Explore), Açıklama (Explain), Genişletme - Derinleştirme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate)'dir. Modele 5E denmesinin sebebi, modeli oluşturan beş aşamanın her birinin İngilizce adının "E" harfi ile başlamasıdır (Kaya, 2012: 54). Literatürde 5E öğrenme modeli ile ilgili yapılan çalışmalarda (Campbell, 2000; Boddy, Watson ve Aubusson, 2003; Newby, 2004; Evans, 2004; Ergin, 2006; Tiryaki, 2009 ve Türker, 2009), modelin öğrenci başarısına olumlu etkilerinin olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde, Hand, Treagust ve Vance (1997); Carreno (2004); Karacak Deren (2008) ve Yalçın (2010) tarafından yapılan çalışmalar 5E öğrenme modelinin öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde artış olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, ortaokul 6.sınıf Fen Bilimleri dersinde Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinin, 5E öğrenme döngüsü modeli kullanılarak işlenmesinin, öğrencilerin başarılarına ve Fen Bilimleri dersine karşı tutumlarına etkileri karşılaştırılarak incelenmiştir.

Çalışmanın amacı: Bu *Araştırmanın amacı*, 6.sınıf Fen Bilimleri dersi Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinin öğretiminde, 5E öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel *Yöntem*in uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı ve tutum açısından anlamlı farkın olup olmadığının incelemektir.

Yöntem: Araştırma ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel model araştırmalarında neden - sonuç ilişkisi gözlemlenir ve bir karşılaştırma mutlaka vardır (Karasar, 2005: 88). Araştırmacı, durumu değiştirmesini etkisini yani bağımlı değişkenleri gözleyebilmeli, ölçüm yapabilmelidir (Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın örneklemini Sivas İl merkezindeki bir ortaokulun 6.sınıf şubelerinden rastgele seçilen toplam 36 öğrenciden bir deney ve bir kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubundaki dersler 5E öğrenme döngüsü modeline uygun olarak, kontrol grubundaki dersler ise geleneksel *Yöntem*lere göre işlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi ve Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilen tutum ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi kazanımlarla uyumlu olacak şekilde araştırmacılar tarafından 30 sorudan oluşan çoktan seçmeli test olarak hazırlanmıştır. Testin içerik ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testin güvenilirliğini ve yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla 7.sınıfta okuyan 123 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Testin güvenilirliğini azaltan sorular testten çıkarılarak ve gerekli düzeltmeler yapılarak 25 soruluk nihai test elde edilmiştir. Tutum ölçeğinin güvenilirliğini tekrar hesaplamak için ölçek başarı testi pilot çalışmasının uygulandığı öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda Cronbach's Alpha güvenilirliği 0,82 bulunmuştur. Ayrıca bu *Bulguları* derinlemesine ele almak amacıyla deney grubundan rastgele seçilen öğrencilerle 5E öğrenme döngüsü modelinin uygulanmasına yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak uygulama sürecinin etkililiği nitel verilerle de desteklenmeye çalışılmıştır.

Bulgular: 5E öğrenme modelinin başarı ve tutuma etkisinin araştırıldığı bu çalışmada tutum ve başarı testleri ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Başarı ve tutum ölçekleri ön test bağımsız t-testi analiz sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grupları başarı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu *Bulgular*da sürecin başında öğrencilerin başarılarının ve Fen Bilimleri dersine karşı tutumlarının denk olduğunu göstermiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin, başarı ve tutum ön test – son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t - testi sonuçları incelendiğinde, tutumlarında herhangi bir değişme olmamasına rağmen başarılarında anlamlı bir farklılık olduğunu ($t(17)=-3,948$; $p<,05$) göstermektedir. Deney grubunda ise öğrencilerin hem başarılarında ($t(34)=,191$; $p<,05$) hem de derse karşı tutumlarında olumlu yönde ($t(17)=-1,625$; $p<,05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin Fen Bilimleri dersine karşı tutumlarını olumlu etkilediği ve arttırdığını göstermektedir. Öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı ünitesinde başarı sonuçları için uygulanan, son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t - testi analiz sonuçlarına bakıldığında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık ($t(34) = -,949$; $p<,05$) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar 5E öğrenme modelinin geleneksel öğretim *Yöntem*lerine göre başarıyı arttırdığını ve öğrencilerin Fen Bilimleri dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve arttırdığını göstermektedir. Deney grubundan rastgele seçilen 2 kız ve 2 erkek öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, 5E öğrenme modeline uygun *Yöntem*lerin uygulanmasından öğrencilerin çok memnun kaldığını göstermektedir. Özellikle laboratuvar ortamında gruplar halinde yapılan deneyler ve işbirlikli öğrenme *Yöntemi*yle gruplar halinde yapılan çalışmalar öğrencilerin etkinlikleri eğlenerek, severek, sorumluluk alarak ve paylaşarak yapmasını sağlamıştır. Yapılan nitel çalışmalar da analiz sonuçlarını destekler veriler ortaya koymuştur.

Sonuçlar: Araştırmada ‘Maddenin tanecikli yapısı’ ünitesi geleneksel öğretim *Yöntemleri* ve 5E öğrenme modeline uygun *Yöntem* ve tekniklerle 6 hafta boyunca işlenmiştir. *Yöntemlerin* öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisinin incelendiği bu araştırmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarının başlangıçta aynı seviyede olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grup içi başarı düzeylerini ölçen ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun son test başarı düzeyleri incelendiğinde ise istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan 5E öğrenme modelinin Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinin öğrenilmesini kolaylaştırdığı ve öğrenci başarısını arttırdığı sonucu çıkarılabilir. Bu sonuçlar birçok araştırmacının (Lord, 1999; Aubusson, 2003; Evans, 2004; Carreno, 2004; Tiryaki, 2009; Haras 2009; Yalçın, 2010) sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Çalışmamızda, kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, deney grubu öğrencilerinin tutumlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 5E öğrenme modelinin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine karşı tutumlarını olumlu etkilediği ve arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemlerde ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verilen cevaplarda öğrencilerin etkinlikleri uygularken derse karşı istekli oldukları ve bunları severek yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerle yapılan mülakatlardan elde edilen *Bulgular* gözlem *Bulgularını* güçlü bir şekilde desteklemektedir. 5E öğrenme modeline dayalı aktiviteler dikkat çekmiş, öğrenci dayanışmasını ve aktif katılımı sağlamıştır (Hand, Treagust & Vance, 1997; Levitt, 2002; Carreno, 2004). Sonuç olarak bu çalışmada, fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde, 5E öğrenme döngüsü modelinin akademik başarı ve derse karşı tutumu olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen bilimleri, 5E öğrenme döngüsü modeli, geleneksel öğrenme *Yöntemi*, maddenin tanecikli yapısı.

Kaynakça

- Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacher researcher collaborative effort* (Unpublished Ph.D. dissertation). University of Manitoba.
- Boddy, N., Watson, K. & Aubusson, P.(2003). “A Trial of the Five Es: A Referent Model for Constructivist Teaching and Learning”. *Research in Science Education*. 33: 27 - 42.
- Brooks, G. & Books, M. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*, Virginia, ASCD Alexandria.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bybee, R. (1993). *Instructional Model for Science Education*, in *Developing Biological Literacy*. Colorado Springs, CO: Biological Sciences Curriculum Studies.
- Campbell, M.A. (2000). *The effects of the 5E Learning cycle model on students’ understanding of force and motion concepts* (Unpublished master’s thesis). University of Central Florida, Orlando, USA.
- Carreno, B. B. (2004). Facilitating With “Eeeee’s. *Strides Toward a Land Ethic*, 9 (1).
- Ergin, İ. (2006). *Fizik Eğitiminde 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumuna Ve Hatırlama Düzeyine Etkisine Bir Örnek: “İki Boyutta Atış Hareketi”* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evans, C. (2004). Learning With Inquiring Minds, Students Are Introduced To The Unit On Gas Laws And Properties Of Gases Using The 5E Model. *The Science Teacher*, 71 (1).
- Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 185 - 188.
- Hand, B., Treagust, D. F., & Vance, K. (1997). Student perceptions of the social constructivist classroom. *Science Education*, 81(5), 561 – 575.
- Haras, Ö. (2009). “Üreme” Ünitesinin 5E Modeline Göre Öğretiminin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Ve Tutumları Üzerine Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hoagland, M. A. (2000). *Utilizing Constructivism in the History Classroom*. Eric Document: ED482436.
- Karacak Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Genetik Ünitesinin 5E Modeline Göre Tasarlanan Multimedya Destekli Öğretimin Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, Ö., F. (2003). *Fizik Eğitime Yönelik Bütünleştirici Öğrenme Ortamı ve Tasarımı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and The Development of Thinking*. Wodsworth Publishing Company, USA.
- Lefoe, G. (1998). *Creating Constructivist Learning Environments on the Web: The Challenge in Higher Education*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/wollongong98/asc98-pdf/lefoe00162.pdf>. Erişim Tarihi: 08.03.2014; 17: 29.
- Levitt, K. (2002). The Nose Knows. Or Does it? Using The Learning Cycle And Questioning in A Lesson About The Sense Of Smell. *Electronic Journal of Science Education*. 6 (4), 1.
- Lord, T.R. (1999). A Comparison Between Traditional and Construction Teaching in Environmental Science. *The Journal of Environment Education*. 30 (3), 22 - 28.
- Newby, D. E. (2004). *Using Inquiry to Connect Young Learners to Science*, Natioal Charter Schools Institute.
- Rita, C. R. (2002). *Mentoring and Constructivism: Preparing Students with Disabilities for Careers in Science*. Eric Document: ED465641
- Tiryaki, S. (2009). *Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı 5E Öğrenme Modeli Ve İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8.Sınıf “Ses” Ünitesinin İşlenmesinde Başarıya Ve Tutuma Etkisinin Araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Türker, H. H. (2009). *Kuvvet Kavramına Yönelik 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Anlamlı Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Yalçın, E. (2010). *5E Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik Konusunu Anlamalarına Ve Fen'e Yönelik Tutumlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- MEB. (2013). *Pisa uluslararası öğrenci değerlendirme programı: Pisa 2012 ulusal ön raporu*. Ankara.
- Sasson, I., & Cohen, D. (2013). Assessment for effective intervention: Enrichment science academic program. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 718-728.
- Wilson, C.D., Taylor, J.A., Kowalski, S.M., & Carlson, J. (2010). The relative effects and equity of inquiry-based and commonplace science teaching on students' knowledge, reasoning, and argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(3), 276-301.
- Yazar. (2013).
- Yenilmez, A., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Students' achievement in relation to reasoning ability, prior knowledge and gender. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 129-138.
- Zohar, A., & Dori, Y.J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-181.

Üniversite Öğrencilerinin Fen Derslerini E-Öğrenme Yoluyla Öğrenme Tutumlarının Cinsiyetleri Açısından İncelenmesi

Doç.Dr. N. İzzet KURBANOGĞLU
Sakarya Ü Eğit Fak kurbanoglu@sakarya.edu.tr

Arş. Gör. Mithat TAKUNYACI
Sakarya Ü Eğit Fak , mtakunyaci@sakarya.edu.tr

Öğretmen Doğukan ERCOŞKUN
Süreyya Yalçın Ortaokulu, dogukanercoskun@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bilgisayar teknolojisinin eğitim ve öğretimde kullanılmasıyla e-öğrenme, pek çok öğrenci için daha uygun bir öğrenme ortamı haline gelmiştir. Son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilköğretimden başlayarak üniversiteye kadar eğitimin her aşamasında dersler, genellikle bilgisayar teknolojisi kullanılarak verilmektedir. E-öğrenme araç-gereçlerine dayalı öğrenmenin verimliliği; öğrencilerin teknolojiyi kullanmaya ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarına, bu araç-gereçleri kullanmada algıladıkları faydalara ve sahip oldukları teknolojik alt yapı gibi faktörlere bağlıdır (Berteau, 2009). Bu faktörler göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin fen derslerini e-öğrenme yoluyla öğrenme tutumlarının, hangi düzeyde olduğunu belirlemek önemli bir problem alanıdır.

Teknoloji, teknik bilginin yaşama geçirilmesini öngören tüm toplumsal ve ekonomik etkinlikleri ve örgütlenmeleri kapsayan; ilke ve yeniliklerin, sorunların çözümüne uygulanması ve yaşamın kolaylaştırılmasıdır. Aynı zamanda, bilgi alanları ve disiplinler arasındaki ilişkileri değiştirmekte ve bilginin artmasına etki etmektedir (Williams ve Kingham, 2003).

Teknolojinin gelişmesi insan hayatının birçok alanını derinden etkilediği gibi en önemli etkisini öğrenme ve öğretme alanında göstermiştir. Toplamların geleceği açısından teknolojinin kullanıldığı en önemli alanlardan biri de eğitim ve öğretimdir. Bilgisayarın eğitim ve öğretim amaçlı kullanılmasıyla, web-tabanlı öğrenme ve mobil öğrenme gibi yaklaşımları kapsayan e-öğrenme fikri ortaya çıkmıştır (Lertlum ve Papasratorn, 2006; Ghani, Hamim ve Ishak, 2007). E-öğrenme, geniş iletişim ağıları ya da yerel iletişim ağıları desteği ile web-tabanlı olarak uzaktaki bütün bireylere ulaşabilen bir eğitim sistemi olarak düşünülebilir (Aşkar, 2003). Genel olarak e-öğrenmenin eğitim ve öğretimi kolaylaştırmak için internet ve bilgisayar tabanlı teknolojileri kullanma anlamına geldiği kabul edilmektedir (Ruiz et al, 2006). Waller (2001) e-öğrenmeyi, dijital olarak aktarılan içeriğin öğrenime destek ve hizmetleriyle birleştirilmesi sonucu oluşturulan verimli öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Nichols (2003) ise e-öğrenmeyi, “eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için web-tabanlı, web aracılığıyla dağıtılan veya web-uyumlu gibi çeşitli teknolojik gereçlerin kullanılması” olarak tanımlamıştır. Scott (2004) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye karşı olumlu tutum sergilediklerini, ancak öğretici personelin e-öğrenme hakkında olumsuz görüşler bildirdiklerini belirtmiştir.

Öğrenci bakış açısından ele alındığında e-öğrenme, iletişime katılmayı, iletişim motivasyonunu ve verimliliğini ifade eden bir eğitim *Yöntemidir*. Kişiler arası etkileşimin eksikliği, kişinin eğitimdeki performansını güçlü bir şekilde etkiler. E-öğrenmeyi geliştirmenin ve bunun bir eğitim sistemi olarak sunulmasının etkisi, öğrencilerin özelliklerine göre değerlendirilebilir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı; Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik derslerini alan üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını cinsiyet açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik birinci ve ikinci alt boyut tutum puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Anahtar kelimeler: E-öğrenme, tutum, cinsiyet, üniversite öğrencileri

Yöntem

Araştırma modeli: Öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre araştırılmasında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem: Çalışmanın örneklemi, iki farklı üniversitede okuyan, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik derslerini alan 311 (% 60.4) kız, 204 (% 39.6) erkek olmak üzere toplam 515 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı: Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesinde, EL-Deghaidy ve Nouby (2008) tarafından geliştirilen ve Kurbanoglu, Takunyacı, Kocaman ve Çetin kaya (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan e-öğrenme tutum ölçeği kullanılmış. E-öğrenme tutum ölçeği, beşli Likert tipinde 24 madde içermektedir. Orijinal ölçekte 12 madde olumlu (tutumu destekleyen), 12 madde olumsuzdur (tutumu desteklemeyen). Faktör analizi sonucunda orijinal ölçekteki gibi iki alt boyut bulunmuştur. Birinci alt boyut öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarını (1-12. maddeler), ikinci alt boyut ise öğrencilerin fen derslerini e-öğrenme yoluyla öğrenme tutumlarını (13-24. maddeler) ölçmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (cronbach alpha) .86 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi: Araştırmanın genel amacını ifade eden öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına “Bağımsız Örneklem t-Testi” yapılarak açıklık getirilmiştir.

Bulgular: Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını cinsiyet açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmada, elde edilen *Bulgular* araştırma sorularına göre analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre E-öğrenmeye Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
<i>E-öğrenme</i>						
Kız	311	78,05	13,71	513	-2,54	,011
Erkek	204	81,21	13,85			
<i>Alt boyut 1</i>						
Kız	311	41,40	7,25	513	-2,44	,015
Erkek	204	43,04	7,67			
<i>Alt boyut 2</i>						
Kız	311	36,65	8,05	513	-2,04	,041
Erkek	204	38,17	8,56			

Alt boyut 1: E-öğrenmeye yönelik genel tutumları, **Alt boyut 2:** Fen derslerini e-öğrenme yoluyla öğrenme tutumları.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, üniversitede okuyan Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik derslerini alan erkek öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları $\bar{X} = 81,21$ (Ss=13,85), kız öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları ise $\bar{X} = 78,05$ (Ss = 13,71) olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamaları ve cinsiyetler arası fark $t = -2,54$ olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyeti ile e-öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının birinci alt boyutu incelendiğinde, üniversitede okuyan erkek öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik birinci alt boyut tutum puan ortalamaları $\bar{X} = 43,04$ (Ss=7,67), kız öğrencilerin ise $\bar{X} = 41,40$ (Ss=7,25) olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik birinci alt boyut tutum puan ortalamaları ve cinsiyetler arası fark $t = -2,44$ olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyeti ile e-öğrenmeye yönelik birinci alt boyut tutum puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < 0,05$).

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ikinci alt boyutu incelendiğinde, üniversitede okuyan erkek öğrencilerin fen derslerini e-öğrenme yoluyla öğrenme tutum puan ortalamaları $\bar{X} = 38,17$ (Ss=8,56), kız öğrencilerin ise $\bar{X} = 36,65$ (Ss=8,05) olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin fen derslerini e-öğrenme yoluyla öğrenme tutum puan ortalamaları ve cinsiyetler arası fark $t = -2,04$ olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyeti ile fen derslerini e-öğrenme yoluyla öğrenme tutum puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç olarak yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyeti ile e-öğrenmeye yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, erkek öğrencilerin e-öğrenme tutum puanları, kız öğrencilerin e-öğrenme tutum puanlarından daha yüksektir. Ayrıca, üniversitede okuyan erkek ve kız öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik birinci ve ikinci alt boyut tutum puanları arasında erkekler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Referanslar

- Aşkar, P. (2003). Uzaktan Eğitimde Temel Yaklaşımlar ve Uzaktan Eğitimde Öğrenci (Katılımcı) Olmak. (Editör: Ali Tahrani). *Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve TCMB’de Teknoloji Destekli Bilgisayar Eğitimi Konferansı*, 31 Ekim 2001. Ankara: TCMB. 3-40.
- Bertea, P. (2009). Measuring Students’ Attitude Towards e-learning. A Case Study. *The 5th International Scientific Conference e-Learning and Software for Education*. Bucharest, April 09-10, 2009.
- Ghani, N. A., Hamim, N. & Ishak N. (2007). Web-Based Learning in Science Education: Overview and Implementation for Primary School in Malaysia. *International Conference on Education 2007* Universiti Brunei Darussalam.
- Kurbanoğlu, N.İ., Takunyacı, M., Kocaman, O. ve Çetinkaya, G. (2010). The Turkish Adaptation of E-Learning Attitude Scale: Reliability And Validity Studies, *10th International Educational Technology Conference & Exhibition*, 26-28 April- 2010, Istanbul- Turkey.
- Lertlum, W. & Papisratorn, B. (2006). Factors Influencing Rote Learner's Intention to Use WBL: Developing Country Study. *International Journal of Computer Science*. Vol. 1, No. 1.
- Nichols, M. (2003). A Theory for e-learning. Retrieved March 8, 2010, from http://www.ifets.info/journals/6_2/1.pdf.
- Ruiz, J. G., Mintzer, M. J. and Leipzig, R. M. (2006). *The Impact of e-learning in Medical Education*. Academic Medicine, Vol. 81, No. 3, pp. 207-212.
- Scott, K. (2004). An appraisal of students' experiences of and attitudes towards electronic learning resources. Conference Proceedings, University of Nottingham Fifth Learning and Teaching Conference, September 2004 [Online], Available: <http://www.nottingham.ac.uk/pgche/projects/author/sz/96/appraisa205/>, (Accessed 21 Jan 2008).
- Waller, V., eLearning Network & J. Wilson, The Forum for Technology in Training, (October 2001). *Open and Distance Learning Quality Council (ODLQC). Newsletter*. A Definition for e-Learning.
- Williams, H. S. & Kingham, M. (2003). Infusion of technology into the curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3), 178-184.

İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan “Geçmişimi Öğreniyorum ve Yaşadığımız Yer” Ünitelerinin Eleştirel Düşünme Standartları Doğrultusunda İncelenmesi

Yrd.Doç.Dr. Birsal AYBEK
Çukurova Üniversitesi, baybek@cu.edu.tr

Serkan ASLAN
Milli Eğitim Bakanlığı, aslan.s1985@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Hızla küreselleşen ve yerelleşen günümüz dünyasında toplumlar iletişim, bilim ve teknoloji alanlarında yetişmiş ve nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin de ancak kaliteli bir eğitim ile mümkün olacaktır (Fullan, 1991). Kaliteli eğitim ülke, toplum ve bireylerin ihtiyaç ve önceliklerini dikkate alan, mevcut insan kaynakları ve fiziksel koşulları hesaba katarak oluşturulmuş eğitim programları çerçevesinde; iyi yetişmiş öğretmenler ile niçin eğitim ve öğretim etkinliklerine katılmaları gerektiğinin farkında olan, bilinçli ve güdülenmiş öğrenciler tarafından uygun ve elverişli ortamlarda gerçekleştirilen öğretme ve öğrenme çalışmaları olarak tanımlanmaktadır (Dinç ve Doğan, 2010). Kaliteli bir eğitimin olabilmesi için ülkeler toplumsal, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri dikkate alarak eğitim programlarını güncellemeleri gerekmektedir. Nitekim son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, bu gelişmeleri dikkate alarak eğitim programlarında değişikliklere gitmişlerdir. Ülkemizde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırıcı yaklaşımı temele alarak öğrenci merkezli bir anlayış benimsemiştir. Bu yaklaşımla birlikte sosyal bilgiler dersi öğretim programında da değişikliğe gidilmiştir. Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrenci merkezli dolayısıyla etkinlik merkezli, bilgi ve becerileri dengeleyen, öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışı hayata geçirmeyi amaçlamaktadır. 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı yapılandırıcılık yaklaşımı ile birlikte çağdaş yaklaşımları da dikkate alarak düzenlenmiştir. Eleştirel düşünme de bu çağdaş yaklaşımlardan birisidir ve ilkökul sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması istenilen beceriler arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünme öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koymas ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri yenilemesidir (Şahinel, 2002). Özdemir (2006)'e göre eleştirel düşünme, yeni çözüm önerileri geliştirmeye yardımcı olmayı sağlamakta, kanıtların yeterli olup olmadığını tartmaktadır. Beyer (1988)'e göre eleştirel düşünme becerisi kazanan bireyler sorunu veya problemi açık şekilde ifade edebilirler, düşünmeden hareket etmezler, çalışmalarını kontrol ederler, yeni düşünceler oluşturmaya istekli olurlar, ortaya atılan iddiaların neden ve kanıtlarını araştırırlar ve sunarlar, yeterince kanıt bulunca kadar sürekli kuşku duyma eğiliminde olurlar. Bu beceriler yaşam için, özellikle bireylerin yaşama hazırlandığı en önemli ders olan *Sosyal Bilgiler* dersinin temel hedefidir. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması büyük bir önem arz etmektedir. Sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünmenin kazandırılması için sosyal bilgiler ders kitaplarının da eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanmış olması gerekmektedir. Ders kitaplarında yer alan ünitelerin eleştirel düşünmeye uygun olarak hazırlanması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler programına uygun olarak, kitapların da eleştirel düşünme standartları doğrultusunda hazırlanmasının kitabın uygunluğunu ve kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Bu amaçla bu çalışmanın amacı, ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “*Geçmişimi öğreniyorum ve Yaşadığımız yer*” ünitelerinin Nosich (Akt. Aybek, 2012)'in ortaya koyduğu açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik, kesinlik eleştirel düşünme standartları doğrultusunda incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır. Örneklem seçilen üniteler:

1. Açıklık standardını karşılamakta mıdır?
2. Doğruluk standardını karşılamakta mıdır?
3. Önem/Alaka standardını karşılamakta mıdır?
4. Yeterlilik standardını karşılamakta mıdır?
5. Derinlik/Genişlik, standardını karşılamakta mıdır?
6. Kesinlik standardını karşılamakta mıdır?

Yöntem: Bu çalışmada, ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan “*Geçmişimi öğreniyorum ve Yaşadığımız yer*” ünitelerinin Nosich (Akt. Aybek, 2012)'in ortaya koyduğu eleştirel düşünme standartları doğrultusunda inceleyebilmek için nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama *Yöntemlerinin* kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın evrenini ilkökul dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklemine ise Tuna Yayıncılığa (Tüysüz, 2013) ait dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Bu kitap, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilip, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde kullanılıyor olmasından dolayı seçilmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma *Yöntemlerinden* doküman incelemesi *Yöntemi* kullanılarak veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Diğer bir deyişle, bir çalışma ile ilgili olan kayıt ve belgeleri toplayarak belirli sisteme göre kodlayıp inceleme işlemidir (Karasar, 2012). Bu çalışmada da, yeni sosyal bilgiler programına göre hazırlanmış dördüncü sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki “*Geçmişimi öğreniyorum ve Yaşadığımız yer*” üniteleri Nosich (Akt. Aybek, 2012)'in ortaya koyduğu eleştirel düşünme standartları doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada, nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, ders kitabındaki “*Geçmişimi öğreniyorum ve Yaşadığımız yer*” ünitelerinin açıklık, doğruluk, önem/alaka ve yeterlilik eleştirel düşünme standartlarını yüksek oranda karşıladığı, derinlik/genişlik ve kesinlik standardını kısmen karşıladığı görülmüştür. Açıklık standardı olarak, seçilen ünitelerde kullanılan dilin 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine

uygun olduğu, ünitelerde geçen kavramların bazılarının tanımı verilirken bazılarının tanımlarının verilmediğı görölmüştür. Ünitelerde öğrencilere sorulan sorular ile etkinlik yönergelerinin açık ve anlaşılır bir şekilde yazıldığı, etkinliklerin çoğunun sade olduğu, öğrencilerin seviyelerine uygun bir dille yazıldığı belirlenmiştir. Doğruluk standardı ile ilgili olarak, örnekleme seçilen ünitelerde verilen bilgilerin genellikle doğru olduğu; önem/alaka standardı ile ilgili olarak, ünitelerin öğrencilerin günlük hayatları için önem taşıdığı; yeterlik standardı ile ilgili olarak, bilgilerin kazanımları kazandırmak için yeterli olduğu görölmüş, ancak gereğinden fazla etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Derinlik/Genişlik standardı ile ilgili olarak, üniteler ile ilgili açıklamaların yapıldığı görölmüştür. Ünitelerinde yer alan etkinliklerin çoğunda konular en ince ayrıntısına kadar açıklanırken, az sayıda etkinlik ayrıntılı bir şekilde açıklanmamıştır. Kesinlik standardı ile ilgili ünitelerde bazı hatalara rastlanılmıştır. Bilgilerde hataların olması kesinlik standardı ile bağdaşmamaktadır. Eleştirel düşünme kesinlik standardını karşılayan her hangi bir kitapta bilgiler; hatasız, yeterince ayrıntılı, sebep ve sonuç ilişkileri tutarlı olmalı ve kesinlik içermelidir. Ünitelerin doğru bilgiler içermesi, olayların sebep ve sonuçlarının belirtilmesi kesinlik standardı için vazgeçilmezdir.

Anahtar kelimeler: Ders kitabı, sosyal bilgiler ders kitabı, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme standartları.

Kaynakça

- Beyer, K.B. (1988). Developing as cope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45 (7) 26-30.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 17-49.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nosich, M.G. (2012). Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (Çev. Aybek, B.) Ankara: Anı yayıncılık.
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tüysüz, S. (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 ders ve çalışma kitabı (1. kitap)*. Ankara: Tuna Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin 5-6 Yaş Grubundaki Çocuklara Uygun Hale Getirilmesi

Prof. Dr. Meziyet ARI
Okan Üniversitesi
meziyet.ari@okan.edu.tr

Dr. Aysun GÜNDOĞAN
Denizli Fitnat-Ahmet Engin İlkokulu
aysungundogan@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Hayal gücünün insan davranışı ve gelişiminde çok önemli bir fonksiyonu vardır. Bir insanın görmediği şeyi hayal etmesini, başka bir kişinin hikâyesinden bir şey kavramlaştırmasını ya da doğrudan yaşamadığı şeyi tanımlamasını sağlayarak yaşantısını genişletir (Vygotsky, 2004).

Çocukların yaratıcı ve hayal ürünü ifadelerini inceleyerek, dünya hakkında ne bildiklerini, önemli düşündükleri şeyi, onu nasıl temsil etmeyi seçtikleri öğrenilebilir (Duffy, 2006). Aynı zamanda hayal ürünü dünyalar, duygusal sistemi güdüler. Çocuklar kızgınlıklarını, korkularını, umutlarınımış gibi ve fantazi oyunlarına taşırlar (Harris, 2000).

Reichling (1990) hayali gelişimin ilk düzeyini fantazi ya da sihirli hayal gücü olarak adlandırır. Nesne, hayal gücü aracılığıyla çocuk için bilinen ve varsayılan anlamına dönüşür. Örneğin; bir kalemin roket olması gibi. Yaklaşık 6-12 yaşlarındaki çocuklar, fantazi vemış gibi yerine gerçek ve anlamına uygun olmayla ilgilenirler. Ergenlik ve yetişkinlikte hayal gücünün tam gelişimi görülür.

Yaratıcı hayal gücü önemli bir özelliktir. Kujawski tarafından geliştirilen yaratıcı hayal gücü testinin 6 yaş ve üzerine uygulanabilen bir test olduğu belirtilmektedir (Karwowski, 2008). Ancak test üzerinde yapılan araştırmalarda, 9 yaşın altındaki çocuklarda testin yapılma oranının önemli ölçüde az olduğu gözlenmiştir (Gündoğan, Arı ve Gönen, 2013), 7 yaşın altında ise çocukların işlem öncesi dönemde oldukları için (Piaget, 2004) testin hemen hemen hiç yapılmadığı gözlenmiştir. Bu nedenlerden dolayı küçük yaş gruplarındaki çocuklar için yeni bir ölçme aracı geliştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Amaç: Bu araştırmada Kujawski tarafından geliştirilen yaratıcı hayal gücü testi 5-6 yaş grubundaki çocuklara uygun hale getirilmiştir.

Yöntem

Örneklem: Yaratıcı hayal gücü testinin (YHGT) 5-6 yaş grubundaki çocuklara uygun hale getirilmesi için belirlenen örneklem grubu; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan basit tesadüfi örnekleme *Yöntemi* ile seçilen anaokullarından 5-6 yaşları arasındaki 152 çocuk oluşturmaktadır.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin (YHGT) Tanıtılması

YHGT, katılımcılardan verilen şekillerin hepsini ya da bir kısmını kullanarak var olmayan şematik çizimler yapmaları istenen bir testtir. YHGT, üç alt ölçekten oluşmaktadır: Akıcılık, Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik, Orijinallik.

İşlem

Testin kâğıt-kalem testi oluşu beş-altı yaş grubundaki çocuklar için zor olmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar henüz okuma-yazma bilmemektedirler. Bu nedenle testteki şekiller mukavvadan yapılarak test somutlaştırılmıştır.

Örnekleme yer alan çocuklar sessiz bir ortama birer birer alınmış, önce çocuklara araştırmacı tarafından hayal nedir? Hiç hayal kurdun mu? En çok ne hayal edersin? gibi sorularla teste hazırlanmıştır. Daha sonra çocuklara mukavvadan hazırlanan şekiller gösterilerek bu şekilleri kullanarak var olmayan şematik oluşturmalar yapmaları istenmiştir. Çocuklar tarafından yapılan şematik oluşturmalar fotoğraf makinesi ile kaydedilmiştir.

Bulgular

Güvenirlilik çalışması: YHGT'nin her bir alt ölçeğinin birbirleriyle ilişkili olup olmadığını incelemek amacıyla alt ölçekler arası korelasyonlar incelenmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normallik testi Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiştir. YHGT'nin Akıcılık ($KS(z)=3.88$, $p<0.05$), Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ($KS(z)=3.21$, $p<0.05$), Orijinallik ($KS(z)=2.74$, $p<0.05$) alt testlerinin dağılımının normal olmamasından dolayı Spearman korelasyonları hesaplanmıştır. Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ($\rho = 0.03$, $p>0.05$), Akıcılık ile Orijinallik ($\rho = 0.13$, $p>0.05$) ve Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik ile Orijinallik ($\rho = -0.15$, $p>0.05$), alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

YHGT'nin Orijinallik alt ölçeği beş puanlayıcı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Beş puanlayıcının aynı şematik oluşturmalar verdikleri puanların birbirleriyle olan korelasyonları 0.26 ile 0.56 arasında değişmektedir. Bu araştırmada, beş farklı puanlayıcının her bir şematik oluşturma puanlamasına ilişkin elde edilen puanlar arasındaki uyum derecesini belirlemek için, Kendall'ın uyum kat sayısı kullanılmış ve söz konusu kat sayı 0.42 olarak bulunmuştur. YHGT'nin şekillerden oluşan bir test olmasından dolayı, Varyans Analizi ile Güvenirlilik Kat Sayısı hesaplanmış ve söz konusu kat sayı 0.75 olarak bulunmuştur.

5 ve 6 yaş grubundaki çocukların yaratıcı hayal güçlerinin yaşa bağlı olarak değişip değişmediği analiz edilmiştir. YHGT'nin Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve dönüştürülebilirlik alt ölçeklerine ait verilerin dağılımının normal olmaması ve verilerin heterojen olmasından dolayı Mann Whitney U testi, Orijinallik alt ölçeğinin dağılımının normal ve homojen olmasından dolayı bağımsız örneklemli t testi kullanılmıştır.

Tablo 1. YHGT'nin Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik Alt Testlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.

Alt Testler	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Akıcılık		5	81	47.67	3861.00	540.000 0.00*
		6	71	109.39	7767.00	
Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik		5	81	67.99	5507.00	2186.000 0.01*
		6	71	86.21	6121.00	

*p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde, YHGT'nin Akıcılık ile Ayrıntılandırma ve Dönüştürülebilirlik alt testlerinde yaşa bağlı olarak anlamlı fark görülmektedir.

Tablo 2. YHGT'nin Orijinallik Alt Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre t Testi Sonucu.

Alt Testler	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Orijinallik		5	81	1.57	0.17	150	-1.58 0.11
		6	71	1.62	0.16		

Tablo 2 incelendiğinde, YHGT'nin Orijinallik alt ölçeğinde yaş grupları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir.

Geçerlik çalışması: Bu araştırmada benzer ölçek geçerliği kullanılmıştır. YHGT'nin benzer ölçek geçerliğini ortaya koymak için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) kullanılmıştır. YHGT uygulanan 152 çocuğa TYDT uygulanmıştır. Değerlendirme, Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır.

YHGT'nin alt testlerinin ve TYDT'nin Akıcılık ($KS(z)=2.32$, $p<0.05$), Esneklik ($KS(z)=2.40$, $p<0.05$), Orijinallik ($KS(z)=2.11$, $p<0.05$), Ayrıntılandırma ($KS(z)=1.46$, $p<0.05$) alt testlerinin dağılımının normal olmamasından dolayı Spearman korelasyonları hesaplanmıştır. YHGT'nin Akıcılık alt ölçeği ile TYDT'nin Akıcılık alt ölçeği arasında oldukça yüksek anlamlı bir ilişki ($\rho=0.62$, $p<0.01$), YHGT'nin Akıcılık alt ölçeği ile TYDT'nin Esneklik alt ölçeği arasında normal anlamlı bir ilişki ($\rho=0.37$, $p<0.01$), YHGT'nin Orijinallik alt ölçeği ile TYDT'nin Orijinallik alt ölçeği arasında normal anlamlı bir ilişki ($\rho=0.54$, $p<0.01$) bulunmuştur. YHGT ve TYDT'nin diğer alt ölçekleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Sonuç: Bu çalışmada, YHGT'nin alt ölçekleri arasında ilişki bulunamamıştır. Kendall'in uyum kat sayısı hesaplanmış ve söz konusu kat sayı 0.42 olarak bulunmuştur. Elde edilen 0.42 kat sayısından yola çıkılarak, beş puanlayıcı arasında pozitif ve orta derecede uyumun olduğu söylenebilir.

Yaratıcı Hayal Gücü Testinin şekillerden oluşan bir test olmasından dolayı, Varyans Analizi ile Güvenirlik Kat Sayısı hesaplanmış ve söz konusu kat sayı 0.75 olarak bulunmuştur. Güvenirlik kat sayıları 1'e yaklaştığı ölçüde testin güvenilirliğinin yüksek olacağı kabul edilmektedir. YHGT ölçümlerinin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

5 ve 6 yaş grubundaki çocukların yaratıcı hayal güçlerinin yaşa bağlı olarak değişip değişmediği analiz edilmiştir. Bu analize göre, 6 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklara göre daha fazla sayıda fikir üretmişler ve daha ayrıntılı şekiller oluşturmuşlardır.

Bu araştırmada YHGT'nin benzer ölçek geçerliğini ortaya koymak için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) kullanılmıştır. Ortaya çıkan korelasyonlardan YHGT ve TYDT'nin benzer şeyleri ölçtükleri söylenebilir. Bu araştırmada YHGT'nin 5-6 yaş grubu çocuklar için geçerliği ve güvenirligi yeterli bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı hayal gücü testi, okul öncesi dönem, hayal gücü gelişimi, yaratıcı hayal gücü.

Kaynakça

- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years* (2. bs.). Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Gündoğan, A., Arı, M. ve Gönen, M. (2013). Yaratıcı Hayal Gücü Testi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13,1, 7-20.
- Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imagination*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Karwowski, M. (2008). Measuring Creativity Using The Test of Creative Imagination: Presentation of A New Instrument to Measure Creative Potential. *The New Educational Review*, 1, 44-54.
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (2. bs.), (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Reichling, M. J. (1990). Images of Imagination. *Journal of Research in Music Education*, 38, 4, 282-293.
- Torrance, E. P. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide. Figural Test, Booklet A*. Princeton, N.J.: Personnel Press, Inc.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 1, 7-97.

Dr. Ayşegül KARABAY
Çukurova Üniversitesi
akarabay@cu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Öğretmen eğitimi alanındaki son araştırmalar, öğretmenin mesleki gelişiminde kimlik kavramının önemine vurgu yapmaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009). Bu nedenle öğretmenlik kimliği konusu son zamanlarda ilgi görmeye ve hatta öğretmenlik kimliği kendi başına bir araştırma alanına dönüşmeye başlamıştır (White, 2009). Ancak yine de, bu alan henüz yeterince gelişmemiştir (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Öğretmenlik kimliği; bilişsel, sosyal ve mesleki boyutlar içeren bir yapıya sahiptir. Bu yapı, bilişsel anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerini ve mesleklerini nasıl gördükleri, duygu ve düşünceleri, inançları ve dünya görüşleri içerisinde öğretmenlik mesleğinin yeri incelenerek anlaşılabilir (Krzywacki, 2009). Özellikle öğretmen adaylarının hayat hikayeleri ve hayat hikayelerinin bir sonucu olarak oluşmuş inançları onların profesyonel kimlik oluşturma sürecinin önemli unsuru olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarıyla bu alanda araştırmalar yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini veya öğretmenliği nasıl gördüklerini konu alan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmalarda sıklıkla metaforların kullanıldığı görülmüştür (Saban, 2004; Saban, 2011; Saban, Koçbeker & Saban, 2006; Arslan & Bayrakçı, 2006; Çelikten, 2006; Cerit, 2008; Aydın & Pehlivan, 2010; Özbaş, 2012; Özbaş & Aytekin, 2013; Ekiz & Koçyiğit, 2013). Araştırmacılar metaforların kişilerin öğretim, öğretmenlik kavramı ve eğitimdeki rollerini anlamak için kullandığını belirtmektedir (Cerit, 2008).

Lakoff ve Johnson'un (2005) çalışmalarına dayalı olarak gelişen ve "zihinsel metafor teorisi" olarak adlandırılan perspektife göre, kavram sistemimiz büyük ölçüde metaforik ise, o zaman düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz her olgu ve günlük olarak yaptığımız her şey de bir bakıma metaforiktir. Genel anlamda herhangi bir olayın, olgunun ve/veya kavramın başka bir kavram ya da ifade aracılığıyla anlaşılması ya da deneyimlenmesi (Lakoff & Johnson, 2005) olarak tanımlanan metaforlar, soyut kavramların somuta indirgenmesinde, karmaşık ve kuramsal olguların anlamlandırılmasında ve ifade edilmesinde, insanların belirli olay ve olgulara yönelik düşünce ve davranışlarının anlaşılmasında önemli rol oynayan zihinsel araçlardır. Bu bağlamda metaforun kişinin kendisini nasıl tanıdığı, anladığı ve çevreyi nasıl algıladığını açıklamaya yönelik çalışmalarda kullanılabileceği söylenebilir. Dilin düşünce aktarımı gibi son derece önemli bir işleve sahip olduğu düşünülürse eğitim ortamında önemli bir rolü olan öğretmenin kavramının açıklanmasında metafor kullanımı mesleki kimlik algılamaları saptamada önemli bir araç olarak kullanılabilir.

Amaç:

Bu *Araştırmanın amacı*, Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığı ile incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Bu kavramsal kategoriler Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeyine göre değişiklik göstermekte midir?

Yöntem: Bu çalışmada, Türkçe Öğretmeni adaylarının "Türkçe öğretmeni" kavramına yönelik metaforik düşünme durumlarını belirlemek için nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, metaforlar eğitim araştırmalarında iki amaçla kullanılabilir. Bunlardan ilki var olan durumu belirlemek, diğeri de bir süreci iyileştirmektir. Bu çalışmada metafor bir kesit üzerinde betimleme amacıyla kullanılmıştır. Metaforlar betimleme amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcılar: Araştırmaya, 2013-2014 eğitim- öğretim yılının güz yarısında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde okuyan 123 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %55'ini kadın (n=68), %45'ini de (n=55) erkektir. Bu öğretmen adaylarının, %26'sı (n=32) birinci sınıf, %24'ü (n=30) ikinci sınıf, %28'i (n=34) üçüncü sınıf, %22'si (n=27) dördüncü sınıfta okumaktadır.

Veri toplama aracı : Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından "Türkçe öğretmeni ... gibidir/benzer; çünkü,..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin analizi : Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi, aşağıdaki beş aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşaması (Saban, 2009).

Sonuçlar:

Türkçe öğretmeni adayları "Türkçe öğretmeni" kavramına ilişkin toplam 41 metafor üretmiştir.

- İlk beş sırada yer alan metaforlar sırasıyla şunlardır: (1) rehber (13 öğrenci, %10,6), (2) anne (13 öğrenci, %10,6), (3) kitap (9 öğrenci, %7,3), (4) sanatçı (8 öğrenci, %6,5) ve (5) aile (7 öğrenci, %5,7).
- Öğretmen adaylarından elde edilen metaforlar altı kategori altında toplanmıştır. Bunlar: "Bilgi Sağlayıcı Olarak Türkçe Öğretmeni, Şekillendirici ve Biçimlendirici Olarak Türkçe Öğretmeni, Bireysel Gelişimi Destekleyici Olarak Türkçe Öğretmeni, Yol Gösterici ve Yönlendirici Olarak Türkçe Öğretmeni, Güç Göstergesi Olarak Türkçe Öğretmeni ve Tedavi Edici Olarak Türkçe Öğretmeni"dir.

3. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi sağlayıcı, şekillendirici ve biçimlendirici, bireysel gelişimi destekleyici ve yol gösterici olarak Türkçe öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretmeni adayı, metafor, öğretmenlik kimliği, öğretmen yetiştirme.

Kaynaklar

- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 171, 100-108.
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Beaucamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (107-128)
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Ekiz, D. & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Krzywacki, H. (2009). Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education. *Research Report 308* alındı 05-11-2010. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20029/becoming.pdf?sequence=1>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çeviren G.Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Özbaş, B. Ç. (2012). Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim? sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 821-838.
- Özbaş, B.Ç. & Aytekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2): 281-326.
- Saban, A. (2011). Bilgisayar öğretmeni adaylarının okul ve bilgisayar öğretmeni kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446.
- Saban, A., Koçbekar, B. N. & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 506-522.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25, 857-866.

Fatih Projesi Pilot Okul Uygulamaları Sinop İli Örneği

Engin BAYRA
Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi
engin_bayra@hotmail.com

Hakan SÜZGÜN
Sinop Bilim ve Sanat Merkezi
shakan57@hotmail.com

ÖZET

Eğitimde FATİH Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı koordinesinde Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı desteğiyle 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında tüm ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır. Proje ile 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 Kullanımını hedeflenmiştir. [2] Projenin uygulanışında yaşanması muhtemel eksiklikleri tespit etmek amacıyla öncelikle Ankara ilinde daha sonra tüm illerde pilot uygulama için okullar tespit etmek suretiyle gerekli kuruluşlar yapılmıştır. Sinop ilinde de üç okulda kurulum çalışması tamamlanmış ve dokuzuncu sınıf öğrencilere Tablet Bilgisayar dağıtımı yapılarak proje hayata geçirilmiştir. Bu araştırma ile Sinop ilinde FATİH Projesi pilot uygulama yapılan okullardaki mevcut durumu ortaya koymak, uygulamadaki aksaklıkları tespit etmek ve durumu raporlaştırarak ilgili birimlere gönderilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda: e-içeriğin daha da zenginleştirilmesi, müfredat programlarının FATİH Projesi ile ilişkilendirilerek güncellenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ama özellikle öğrencilere tablet bilgisayar dağıtımının eğitim-öğretime olumsuz yansıdığı, öğrencilerin motive ve dikkatlerinin bozulduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okullarda FATİH Projesi kapsamında tüm sınıflara alt yapı çalışmasının yapılması ve Etkileşimli Tahta montajı oldukça faydalı olacağı idareci ve öğretmenler tarafından ifade edilirken Tablet Bilgisayar dağıtımının gerekli geri dönütlerin sağlanmasına bağlı olarak yeniden değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Giriş: Gelişen bilim ve teknoloji hayatımızın her alanında kendisini göstermektedir. Bu gelişimin baş döndürücü bir hızda olması kullanıcıları, yenilikleri takip etme konusunda oldukça zorlamaktadır. Kültürel bir ürün olarak teknoloji, insanlık tarihi boyunca hep varlığını sürdürmüştür. Sanayi devrimi sonrası teknoloji gelişimi hızlanmış ve hayatımızın her aşamasında vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu değişimlerden en fazla eğitim alanı etkilenmiştir. Klasik eğitim anlayışında öğretmen bilgi kaynağı iken modern eğitimde öğretmenin rolü konusunda paradigma değişikliği yaşanarak öğretmen artık öğreten değil “rehber, yol gösterici” konuma gelmiştir. Bunun sonucu olarak öğrenciyi merkeze alan bir anlayış gelişmiştir. Öğrenci merkezli eğitim modeli özünde bireysel öğrenmeye vurgu yapmıştır. Küresel bazda yaşanan rekabetin ve bunun sonucu olarak ihtiyaç duyulan güncel bilginin ancak öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımı ile sağlanabileceği ilgili literatürde tartışılmaktadır. Eğitim sistemleri yeni teknolojilerden etkilenecek programlarını yenileme ve yeni materyaller kullanmak durumunda kalmaktadırlar (Karasar, 2004)[3].

Araştırmanın amacı: Eğitimde FATİH Projesi ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı amaçlanmıştır. Söz konusu amaçlara okulların yerel imkânları ile ulaşmaları oldukça güç olduğu ya da çok az sayıda okulun bu imkânı sahip olabileceği öngörülmüştür. Bu yerinde tespit üzerine Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesini uygulamaya koymuştur. Kademeli olarak tüm okul türlerinde projenin tamamlanması sonrasında yaklaşık 57000 dersliğin donatılması hedeflenmektedir. Buna bağlı olarak 900 000’i aşkın idareci ve öğretmenin hizmetiçi eğitime alınmak suretiyle FATİH Projesi konusunda bilgilendirilmesi yapılmaktadır. Bu projeden faydalanan hedef kitlenin yaklaşık 25 milyon öğrenci olduğunu hesaplarsak projenin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Özçelik ve Aşkın Kurt (2007) [4] tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlik inançlarının yaş ile ters orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır’a (2011) [1] göre: “Bu teknolojinin Türkiye’de yaygınlaşması için her ne kadar uğraşılsa da, öğretmen ve öğrenci tutumunu ölçen çalışmalar göstermiştir ki, öğretmenlerin yeterince eğitilmeden akıllı tahtaların sınıflara yerleştirilmesi, bu teknolojinin amacına uygun, etkin bir biçimde kullanılmadığını göstermektedir”. Bu araştırma ile FATİH Projesi kapsamında yapılan tüm çalışmaların durumunu ortaya koymayı, eğitim-öğretime katkısı, öğretmen ve öğrencilerin projesi benimseme eğilimlerini ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın önemi: FATİH Projesinin etkin biçimde eğitim öğretim faaliyetlerine entegre edilmesi öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları bilgi teknolojisi okuyar seviyesindeki farklılıklara bakılmaksızın onların öğretim ve öğrenme konusunda motive edilmesi suretiyle mümkün olacaktır. Teknoloji insanlara mekânlardan bağımsız olarak bilgiye ulaşma imkânı sunmaktadır. Bu süreçte okulların önemini yitirmemesi teknolojiye karşı direnerek değil teknoloji ile bütünleşik eğitim ve öğretim yapması ile mümkündür. Bu araştırma ile görev yapmakta olan idareci ve öğretmenlerin bilgi teknolojileri bilgi düzeylerinin ortaya çıkarılması ve FATİH Projesine karşı olan ilgilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yeni okullarda proje uygulanmadan önce aksayan noktaların tespiti ve önlemlerin geliştirilmesi açısından önemli yardımlarda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma yöntemi: Sinop ilindeki pilot okullarda görev yapan 56 idareci ve öğretmenlerin tamamına bir anket uygulanmıştır. Anket 7 bölüm ve 41 sorudan oluşmaktadır. Araştırma evrenini belirleyen bölüm dışında anket aşağıdaki bölüm başlıklarından oluşmaktadır.

- a) Altyapı ve Donanım b) Eğitim-Öğretim Süreçleri c) E-İçerik d) Hizmetiçi Eğitim e) Öğretim Programları
f) Tablet Bilgisayar Uygulaması g) Açık uçlu sorular

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: FATİH Projesi hem kapsamı hem de maddi külfeti açısından büyük bir projedir. Projenin devlet destekli olması tamamlanması için büyük önem arz etmektedir. Projenin tamamlanması kadar önemli olan bir diğer hususta eğitim-öğretime olumlu katkısının olmasıdır. Olumlu katkı olmaksızın projenin amacına ulaştığından söz etmek imkânsızdır. Bu nedenle pilot uygulama yapılan okullardan geri dönüt sağlanmalıdır. Bu araştırma ile mevcut durumun tespiti ve yapılması gerekenlerin tesisi için önemlidir.

Pilot uygulama yapılan okullardaki idareci ve öğretmenler FATİH Projesini desteklemenin yanında daha da işlevsel olması açısından bazı hususlara dikkat çekmişlerdir. Proje için pilot uygulama okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması çok yerinde bir uygulamadır. Bunun yanında diğer tüm okullarda görev yapan ya da göreve yeni atanan öğretmenlere de aynı eğitimin verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen ve idarecilerin eğitime alınması yanında öğrencilerin bu eğitim dışında tutulması bir eksiklik olarak görülebilir. Her ne kadar kullanım becerisi olarak bir eğitime ihtiyaç duyulmasa da verimli kullanma konusunda büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Tablet bilgisayarları daha çok oyun oynama, müzik dinleme, video izleme vb alanlarda kullanılmaktadır. Bu da öğrencilerin boş zaman kullanma ve dinlenme davranışlarının değişmesine neden olmaktadır. Öğrencilere Tablet Bilgisayar dağıtılması konusunda yeterli geri dönütler sağlandıktan sonra yeniden değerlendirilmelidir.

Öğrenci velileri de FATİH Projesi kapsamında bilinçlendirilmelidir. Bunun için seminer vb etkinlikler planlanmalıdır. FATİH Projesi ile paralel olarak ders içerikleri yenilenmeli, müfredat yoğunluğu azaltılmalıdır. E-içerik zenginleştirilmeli ve kullanıcıların yeniliklerden haberdar olması sağlanmalıdır.

Hizmetiçi eğitim gerekli olup isteğe bağlı olmalıdır. Zorunlu olarak yapılan eğitimden fazla verim alınamamaktadır. Bunun yerine hizmetiçi seminer alma özendirilmelidir.

Tablet bilgisayarlara ders müfredatın yanında ders dışı zamanlarda kullanılabilecek içeriğe sahip yararlı oyun vb içerik yüklenmelidir. Bu sayede öğrenciler ders dışı zamanlarda faydasız işlerle uğraşmak yerine yönlendirilebilir içerikle ilgilenmiş olurlar.

Teknik ya da yazılım arızalarına müdahale için merkez servisten teknik yetkililerin ulaşmaları zaman almaktadır. Bunun yerine ilgili firmanın belirleyeceği servislerin yetkili kılınması süreci daha da hızlandıracaktır.

Anahtar sözcükler: Etkileşimli Tahta, e-içerik, Tablet Bilgisayar

Kaynaklar

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, S. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457 – 471.
- Fatih Projesi. “Proje Hakkında” 18.07.2013 tarihinde MEB Fatih Projesi Web sitesi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden alındı. (2013)
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, (TOJET)*, 3(4), 117-125.
- Özçelik ve Aşkın Kurt. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*. 6(3), 441-451. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 17 Temmuz 2013 tarihinde indirilmiştir.

Yöneticilerin Kültürel Zeka İle Kültürel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
goksoys@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Kültürel liderlik, örgütsel kültürü kurmaya ve geliştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Kültürel liderlik, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi, geliştirilmesi için uğraş verir (Erdoğan, 2002). Kültürel liderliğin en önemli yönü, kültür ve değerlerin değiştirilip dönüştürülmesidir (Şimşek, 1997). Eğitim kurumları açısından ise kültürel liderlerin yerine getirmesi gereken üç temel rolü vardır. Okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini yorumlama, davranış modelleştirme, davranışın ayrıntılarını belirlemedir (Gürses, 2003).

Bireysel yeteneklerden bir olan kültürel zeka, kültürlerarası liderlik için oldukça önemli ve etkilidir (Tomas ve diğ. akt. Şahin, 2012). Örneğin, kültürel zekanın, bireylerin performanslarına demografik özelliklerinden ve genel bilişsel yeteneklerinden daha fazla katkı sağladığı bulunmuş ve kültürel zekanın bireyin kültürlerarası veya çok kültürlü bir ortamda performansını olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Liderlik için uygulamaya yönelik önemli fırsatlar sunmaktadır. Araştırmalar kültürel zekanın kültürel liderlik için önemli yetenekler seti oluşturmaktadır (Thomas ve diğ. Akt. Şahin, 2012).

Bu çalışmanın amacı, okullarda görev yapan okul yöneticilerinin kültürel zeka *düzeyleri ile* kültürel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Yöneticilerin kültürel zeka ve kültürel liderlik düzeyleri nedir?
- Yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri *ile* kültürel liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
- Yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri, kültürel liderliği ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın modeli: Araştırmanın *Yöntemi*, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için betimsel araştırma *Yöntemlerinden* ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994).

Araştırma Evren ve Örneklemi: Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Düzce ili içinde bulunan 331 okulda; 177 kadrolu okul müdür, 28 müdür baş yardımcısı, 242 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 447 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yönetime gidilmemiş ve örneklemin tamamına anket gönderilmiş, dağıtılan anketlerden 338'i geri dönmüş, geri dönen anketler incelendikten sonra, *Araştırmanın amacına* uygun olmayanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Geriye kalan toplam 328 anket değerlendirilme alınmıştır.

Veri toplama araçları ve Verilerin Toplanması: Araştırmada veri toplama aracı olarak ““kültürel zeka ölçeği” ve “kültürel liderlik ölçeği” kullanılmıştır. “Kültürel zeka ölçeği (The Cultural Intelligence Scale-CQS)” Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Şahin vd.(2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek özün forma uyumlu bir şekilde dört alt faktörden oluştuğu bulunmuştur. Birinci faktör üstbilişsel kültürel zeka (1,2,3,4. Maddeler), ikinci faktör bilişsel kültürel zeka (5,6,7,8,9 ve 10. Maddeler), üçüncü faktör motivasyonel kültürel zeka (11,12,13,14,15. Maddeler), dördüncü faktör ise davranışsal kültürel zekadır (16,17,18,19,20. Maddeler). Cronbach Alpha güvenirlik değerleri; “üstbilişsel kültürel zeka” faktörü için .78, “bilişsel kültürel zeka” faktörü için .81, “motivasyonel kültürel zeka” faktörü için .78 ve “davranışsal kültürel zeka” faktörü için .82 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının genel güvenirlik değeri .87 olarak hesaplanmıştır.

Kültürel Liderlik Ölçeği, Yıldırım (2001) tarafından geliştirilmiş olup, 21 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Yıldırım (2001) tarafından geçerliği ve güvenirliği yapılan Kültürel Liderlik Ölçeğinde; Cronbach Alpha ve Madde Analizi istatistiksel işlemleri Yıldırım (2001) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha= .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha= .89 olarak bulunmuştur.

Bulgular, Tartışma ve Öneri: Okullarda görev yapan yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri *ile* kültürel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanan mevcut araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmaya katılan yöneticilerin kültürel zeka ve kültürel liderlik ile ilgili algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Böylece okullarda görev yapan yöneticiler kendilerini kültürel zeka düzeyi açısından yeterli gördükleri gibi aynı zamanda kültürel liderlik davranışları da sergilediklerini düşünmektedirler Bu sonuç eğitim sistemi ve eğitim çalışanları adına oldukça olumlu bir durumdur.

Yöneticilerin algılarına göre kültürel zeka düzeyleri ile kültürel liderlik rolleri arasında pozitif yönde orta derecede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri arttıkça kültürel liderlik ile ilgili rollerinin de arttığı, aynı şekilde yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri azaldıkça kültürel liderlik rol ve davranışları da azalmaktadır.

Araştırma sonucuna göre kültürel zeka ve alt boyutları kültürel liderlik rol ve davranışlarını anlamlı seviyede yordamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda okullarda görev yapan yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri yüksek olduğu oranda kültürel liderlik rol ve davranışları sergileyebildikleri söylenebilir. Bir başka ifade ile okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri belli oranda onların kültürel zeka düzeyleri ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Okullarda görev yapan yöneticilerin kültürel zeka düzeylerinin onların kültürel liderlik rol ve davranışları arasında güçlü bir ilişki ve nedensellik bağı olduğundan;

1-Eğitim kurumlarına atanacak veya seçilecek yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri de ölçülmelidir.

2-Yöneticilerin kültürel liderlik rollerini sergileyebilecekleri yönetsel ve kurumsal yapılar oluşturulmalı, onlara fırsatlar verilmelidir.

Anahtar kavramlar: Kültürel zeka düzeyi, kültürel liderlik

Kaynakça

- Ang S., Van Dyne, L., Koh, C.K.S, Ng. K.Y., Templer, K.J., Tay, C. Ve Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural Intelligence: Its measurement and effects on cultural judgement and decision making, cultural adaptation and task performance, *Management and Organization Review*, 3 (3), 335-371.
- Başaran, İ. E. (2000), “Örgütsel Davranış-İnsanın Üretim Gücü”, 3.Baskı, Ankara: Feryal Matbaası.
- Çelik, V. (1997), "Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini", Ankara:Verimlilik Dergisi, Sayı:3, MPM Yayını,.S.36.
- Çelik, V. (1999). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğan, S. (1997), "İnsan Kaynakları Potansiyelini Arttırmada İşletmeleri Etkiliğe Götüren Yol:Örgüt Kültürü", *TODAİ Dergisi* C.30. s.57-74.
- Erçetin, S. Şule (1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Erdem, F. S. (2008). Organizasyonlarda lider-üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri, izlenim *Yöntemi* davranışının rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Erdoğan, İ. (2002). "Okul Yönetimi Öğretim Liderliği" 4. Basım. Sistem Yayıncılık, İstanbul, Ağustos,
- Erzurum, K. (2007), "Liderlik Eğitimi Ve Hizmet İçi Eğitimdeki Rolü (Mersin İli Cam Sanayisi İşletmeleri Yöneticilerine Yönelik Bir Uygulama)" Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gürses, Güven (2003). "Lider ve Liderlik" <http://www.ggurses.com.tr.tc>
- Karasar N. (2005). Bilimsel araştırma *Yöntemi*: kavramlar, ilkeler ve teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık,
- Karslı, M., D. (1995), **Yönetsel Etkililik**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları No:6,Bolu,.s.17.
- Northouse, G. P. (2004). Leadership: Theory And Practice. (3th Ed.). London: Sage Publications.
- Ouchi, N. (1989). Teori Z, İlgi Yayıncılık, İstanbul, s.45-16.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç.(2001), "Örgütsel Davranış", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları.
- Schein, E. (1992) , Organizational Culture and Leadership, Jossey-Bass, San Francisco,
- Şahin, F., Gürbüz, S., Köksal, O ve Ercan, Ü. (2012). Kültürel zeka, duygusal zeka ve sosyal zekadan farklı mıdır? 10. İşletmecilik Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, F (2012). Kültürlerarası Liderlik" Liderlikte Güncel Yaklaşımlar. (Editör: Tabak, Türköz, Şeşen), "Ankara: Detay Yayıncılık,
- Şimşek, Hasan (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994), Örgüt Kültürü, Anadolu Üniversitesi Basımevi. Eskişehir,.S.57- 59.
- Türköz, T., Arlı, Ö., Tabak, A. (2012), "Öz Liderlik" Liderlikte Güncel Yaklaşımlar. Ankara: Detay Yayıncılık,
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uygur, N. (1996), "Kültür Kavramı", İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergenler İçin Sosyal Dışlanma (Ostracism) Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği

Doç. Dr. Ahmet AKIN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik ABD, aakin@sakarya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Umran AKIN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik ABD, uakin@sakarya.edu.tr

Rabia DOĞAN
Rehber Öğretmen, MEB

Gözde Deniz GÖNÜLALAN
Rehber Öğretmen, MEB

Rüveyda ATİK
Rehber Öğretmen, MEB

Tuğba ÇEBİŞ
Rehber Öğretmen, MEB

ÖZET

Araştırmanın amacı: İnsanoğlunun sosyal çevresiyle ilişki kurma ve sürdürme arzusu; onun toplum tarafından izole edilmesine yol açacak tehditleri sürekli izlemesi ve kontrol etmesi için temel nörolojik ve psikolojik sistemlerin çalışmasını sağlayacak düzeyde güçlüdür (Eisenberger & Lieberman, 2005). Bu bağlamda öne sürülen sosyal dışlanma kavramı Williams (2007) tarafından bireyin sosyal ortamda yok sayılması veya sosyal aktivitelerden dışlanması şeklinde tanımlanmıştır. Bu durum bireyin temel ihtiyaçlarından birisi olan sosyal ilişkide bulunma gereksinimine zarar vermekte ve böylece uzun vadede çeşitli psikolojik problemlerin oluşumuna yol açmaktadır (Gilman, DeWall, Carter-Sowell, Adams, & Carboni, 2013). Başkaları tarafından dışlanma ve önemsenmeme olarak tanımlanabilecek ostrasizm, birçok bireyin karşılaştığı yaygın bir olaydır (Williams, 2007). Ostrasizm ilkel toplumlardan modern toplumlara, kabilelerden iş ortamlarına, askeri akademilerden okullara ve üniversitelere, kişilerarası ilişkilerden dini gruplara kadar birçok farklı grupta ve ortamda yaşanan güçlü bir olgudur (Williams, Cheung, & Choi, 2000). Birey yaşamının sadece belirli bir döneminde değil her döneminde ostrasizm yaşayabilir. Çocuklar özellikle oyun oynarken ostrasizme başvururken ergenler ise kendi aralarındaki çatışmalarda ostrasizm yaşayabilmektedir (Cairns, Cairns, Neckerman, & Ferguson, 1989). Yetişkinlerin çoğu da yaşamlarının bir yerinde ostrasizm kaynağı ya da hedefi olabilmektedir (Williams, Cheung, & Choi, 2000).

Bireyin ya da grubun, karşısındaki kişiye tepkisiz kalarak tepkisini göstermesi olarak da ifade edilebilecek ostrasizm, bireye sosyal olarak yakın kişilerden görülebileceği gibi, işyerinde dışlanma, alay edilme, sosyal durumlarda görmezden gelinme ve sayısız aktif ya da pasif reddedilme davranışlarını içerir. İyi ya da kötü niyetle yapılsın ostrasizm, sosyal acının en güçlü etkenlerinden biridir (Williams, 2009). Bireyin kısa bir süre ostrasizme maruz kalması, duygu durumunda değişime ve öfkeye neden olabilmektedir (Zadro, Williams, & Richardson, 2003).

Normal gelişim sürecinde, sosyal ilişkiler, bireylere özellikle de ergenlere çoklu bakış açıları kazanması ve sosyal normları anlaması açısından çok sayıda olanaklar sunmakta ve hem kişi içi hem de kişilerarası becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Furman & Buhrmester, 2009). Yaşı daha ileri olan ergenler arasında akranlar, yeteneklerin gelişimini kolaylaştırmada, akademik motivasyonun artmasında ve sağlıklı gelecek kariyer planlarının geliştirilmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Bong, 2001). Bu nedenle ergenlerin içinde bulundukları sosyal ortamlarda hissettikleri sosyal dışlanma düzeylerini değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları bu sorunların giderilmesine yardımcı olacaktır. Bu

Araştırmanın amacı: Ergenler için Sosyal Dışlanma Ölçeği'ni (Gilman ve diğerleri, 2013) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır.

Bireyin sosyal bir gruptan dışlanmasına ya da göz ardı edilmesine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Gilman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Dışlanma (Ostracism) Ölçeği 11 maddeden ve iki alt boyuttan (önemsenmeme ve dışlanma) oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek 5'li bir derecelendirmeye sahiptir ("1" Hiçbir zaman, "2" Nadiren, "3" Sık sık, "4" Genellikle, "5" Her zaman). Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Yüksek puanlar yüksek düzeyde sosyal dışlanma algısını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan 11'dir. Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın %76.65'ini açıklayan ve faktör yükleri .77 ile .90 arasında değişen iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin önemsenmeme alt boyutu 5, dışlanma alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Uyum geçerliği çalışmasında; önemsenmeme ve dışlanma alt boyutları ile depresyon ($r = .34$, $r = .53$), sosyal stres ($r = .45$, $r = .66$) arasında pozitif, global doyum ($r = -.40$, $r = -.32$) arasında negatif ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları önemsenmeme ve dışlanma alt boyutlarının her ikisi için .93 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın yöntemi: Araştırma 306 ergen üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikle İngilizce form, iyi düzeyde İngilizce bilen dört öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ardından İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ergenler için Sosyal Dışlanma Ölçeği'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ergenler için Sosyal Dışlanma Ölçeği'nin güvenilirliği iç tutarlılık Yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-test korelasyonu ile incelenmiştir. Analizler LISREL 8.54 ve SPSS 13.0 ile yapılmıştır.

Bulgular: Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal formda olduğu gibi iki boyutta (önemsenmeme ve dışlanma) uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2 = 80.64$, $sd = 41$, $RMSEA = .056$, $NFI = .96$, $NNFI = .97$, $IFI = .98$, $RFI = .95$, $CFI = .98$, $GFI = .95$ ve $SRMR = .048$). Maddelerin faktör yükleri .71 ile .88 arasında sıralanmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayıları önemsenmeme alt ölçeği için .93, dışlanma alt ölçeği için .90, ölçeğin bütünü için .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde-test korelasyonları .51 ile .70 arasında sıralanmaktadır.

Tartışma: Bu çalışmada Gilman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Ergenler için Sosyal Dışlanma Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü çalışma grubu, sayı bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde DFA kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik katsayısının yüksek bulunması güvenirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü karşıladığı göz önüne alındığında, madde toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen *Bulgulara* göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu belirtilebilir. Ölçeğin test tekrar-test güvenirliğinin incelenmesi ilerideki çalışmalar için oldukça önemlidir. Ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış ölçeklerle uyarlanan bu ölçek arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Dışlanma, Geçerlik, Güvenirlik, Doğrulayıcı faktör analizi

Kaynaklar

- Bong, M. (2001). *Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals*. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23–34.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., & Ferguson, L. L. (1989). *Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence*. *Developmental Psychology*, 25, 320–330.
- Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2005). *Why it hurts to be left out: The neurocognitive overlap between physical and social pain*. In K. D. Williams, J. P. Forgas, & J. P. W. von Hippel (Eds.), *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (s. 109–127). New York, NY: Psychology Press.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). *The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version*. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470–478.
- Gilman, R., DeWall, C. N., Carter-Sowell, A., Adams, R. E., & Carboni, I. (2013). *Validation of the Ostracism Experience Scale for Adolescent*. *Psychological Assessment*, 25(2), 319–330.
- 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.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). *The Waterloo Longitudinal Project: Predicting adolescent internalizing and externalizing problems from early and mid-childhood*. *Development and Psychopathology*, 7, 751–764.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Williams, K. D. (2007). *Ostracism: The kiss of social death*. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 236–247.
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). *Ostracism: Consequences and coping*. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 71–75.
- Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). *CyberOstracism: Effects of being ignored over the Internet*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 748–762.
- Zadro, L., Williams, K., & Richardson, R. (2004). *How low can you go? Ostracism by a computer is sufficient to lower self-reported levels of belonging, control, self-esteem, and meaningful existence*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(4), 560–567.

Ergen-Ebeveyn Kariyer Uyum Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği

Doç. Dr. Ahmet AKIN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik ABD, aakin@sakarya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Umran AKIN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik ABD, uakin@sakarya.edu.tr

Gözde Deniz GÖNÜLALAN
Rehber Öğretmen, MEB

Tuğba ÇEBİŞ,
Rehber Öğretmen, MEB

Rüveyda ATİK
Rehber Öğretmen, MEB

Burcu PEZUK,
Rehber Öğretmen, MEB

ÖZET

Araştırmanın amacı: Ergenler içinde bulundukları gelişim döneminin temel bir özelliği olarak karar verme ve seçim süreçlerinde önemli oranda belirsizlik yaşamaktadır. Ailelerin, özellikle de anne ve babaların bu belirsizliğin azaltılmasında ve hatta ortadan kaldırılmasında belirleyici bir rol oynadıkları sıklıkla elde edilen *Bulgular*dandır (Whiston & Keller, 2004). Bu olumlu etkinin ne düzeyde var olduğunu belirlemek için önemli *Yöntem*lerden birisi bu alanda ölçme araçları geliştirmektir. Ergenlerin karar vermelerine yardımcı olmanın yanı sıra bireyin anne babasıyla kendi kariyer geleceklerine yönelik ortak bir yargıya varmaları bu dönemdeki sorunların azaltılmasına ayrıca olumlu bir katkıda bulunacaktır. Bu uyum her zaman kolay sağlanamaz, çünkü bu uyum hem ebeveynin hem de ergenin birbirlerinin öncelik ve tercihlerini bilmelerine ve sağlıklı bir iletişim kurmalarına bağlıdır (Sawitri, Creed, & Zimmer-Gembeck, 2012). Ancak bu uyumun olumlu kariyer gelişimi ile ilişkili olduğu dikkate alındığında, ebeveyn ile ergenin kariyer hedefleri arasında önemli farklılıklar olmasının zararlı etkilere yol açacağı söylenebilir (Leung, Hou, Gati, & Li, 2011; Sawitri ve diğerleri, 2012).

Kariyer kararı açısından ergen ve anne babası arasındaki uyum genel olarak iki boyutta değerlendirilmektedir. Birinci olan tamamlayıcı uyum, bireyin karakteristik özelliği ile ebeveyninin kararları bütünleştiğinde ortaya çıkar. İkinci boyut olan destekleyici uyum ise ergenin kişilik özellikleri ile ebeveyninin amaçları, değerleri, tutumları ve kararları birbiriyle uyumlu olduğunda ortaya çıkar. Her iki uyum türüne de optimal düzeyde sahip olan bireyler hem sosyal hem de bireysel açıdan kendilerini daha bütün ve güvende hissetmektedir. Bunun tam tersi bir durum söz konusu olduğunda ise gerginlik ve stres yaşanmaktadır. Bu nedenle ergenlerin kariyer geleceklerine yönelik planlarının, ebeveynlerin onlara yönelik düşünceleriyle ne düzeyde uyumunu belirlemenin; sonrasında yaşanabilecek birçok mesleki sorunun önlenmesine katkı sağlayacağı için ergen-ebeveyn kariyer uyum düzeylerini değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları oldukça önemlidir. Bu

Araştırmanın amacı: Ergen-Ebeveyn Kariyer Uyum Ölçeği'ni (Sawitri ve diğerleri, 2012) Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır.

Ergen-Ebeveyn Kariyer Uyum Ölçeği 12 maddeden oluşan (örneğin, Annem ve babam ilgi duyduğum iş alanlarını araştırmam için beni teşvik eder), 6'lı derecelendirmeye sahip bir ölçme aracıdır. Ölçek ergenlerin kariyerleriyle ilgili kararlarında anne ve babalarından aldıkları desteği ve ebeveynlerinin bu kararlarda çocuklarıyla ne düzeyde hem fikir olduklarını değerlendirmektedir. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla 550 lise öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve faktör yükleri .49 ile .82 arasında değişen iki boyutlu bir yapı elde etmiştir. Ölçeğin uyum geçerliği çalışmasında ergen-ebeveyn kariyer kararı uyumu ile yaşam doyumu ($r = .36$), ebeveyn etkisi ($r = .58$) ve akademik başarı ($r = .24$) arasında pozitif ilişkiler olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın yöntemi: Araştırma 304 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle İngilizce form, iyi düzeyde İngilizce bilen üç öğretmen üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ardından İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Ergen-Ebeveyn Kariyer Uyum Ölçeği'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ergen-Ebeveyn Kariyer Uyum Ölçeği'nin güvenilirliği iç tutarlılık *Yöntemi*yle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-test korelasyonu ile incelenmiştir. Analizler LISREL 8.54 ve SPSS 13.0 ile yapılmıştır.

Bulgular: Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal formda olduğu gibi iki boyutta (tamamlayıcı uyum ve destekleyici-bütünleyici uyum) uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2 = 135.74$, $sd = 45$, $RMSEA = .081$, $NFI = .94$, $NNFI = .94$, $IFI = .96$, $RFI = .91$, $CFI = .96$, $GFI = .93$ ve $SRMR = .050$). Maddelerin faktör yükleri .57 ile .87 arasında sıralanmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayıları tamamlayıcı uyum alt ölçeği için .90, destekleyici-bütünleyici uyum alt ölçeği için .85, ölçeğin bütünü için .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde-test korelasyonları .52 ile .76 arasında sıralanmaktadır.

Tartışma: Bu çalışmada Sawitri ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Ergen-Ebeveyn Kariyer Uyum Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütüldüğü çalışma grubu, sayı bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde DFA kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik

katsayısının yüksek bulunması güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü karşıladığı göz önüne alındığında, madde toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen *Bulgulara* göre ölçeğin kullanıma hazır olduğu belirtilebilir. Ölçeğin test tekrar-test güvenilirliğinin incelenmesi ilerideki çalışmalar için oldukça önemlidir. Ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçeklerle uyarlanan bu ölçek arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Anahtar sözcükler: Ergen-ebeveyn Kariyer Uyum, Geçerlik, Güvenirlik, Doğrulayıcı faktör analizi

Kaynaklar

- 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.
- Leung, S. A., Hou, Z.-J., Gati, I., & Li, X. (2011). *Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese university students. Journal of Vocational Behavior*, 78, 11–20.
- Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2012). *The Adolescent-Parent Career Congruence Scale: Development and initial validation. Journal of Career Assessment*, 21(2) 210-226.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). *The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. The Counseling Psychologist*, 32, 493–568.

Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği

Doç. Dr. Ahmet AKIN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik ABD , aakin@sakarya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Umran AKIN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik
Danışmanlık ve Rehberlik ABD, uakin@sakarya.edu.tr

Oğuz AKKAYA
Rehber Öğretmen, MEB

Tuğba ÇEBİŞ
Rehber Öğretmen, MEB

Rabia DOĞAN
Rehber Öğretmen, MEB

Burcu PEZUK
Rehber Öğretmen, MEB

ÖZET

Araştırmanın amacı: Duygusal düzenleme bireyin sosyal ilişkilerinde sıklıkla başvurduğu ve kendisine sosyal ve psikolojik anlamda katkılar sunan son derece insani bir beceridir. Gross'un (1998) benliğin duygusal düzenlenmesi çalışmasını temel alarak, Williams (2007) kişilerarası duygusal yönetimi yapısını öne sürmüş ve diğer bireylerin olumsuz duygularını yönetmek amacıyla kullanılabilecek çeşitli stratejilerden ve spesifik davranışlardan söz etmiştir. Bireylerin diğerlerinin duygularını benzer taktikler kullanarak yönettiği ve böylelikle istenmeyen duyguların azaltılabileceği görüşüne (Francis, 1997; Lively, 2000; Thoits, 1996) dayanarak Williams (2007), Gross'un (1998) dört stratejisini formüle etmiş ve bu stratejileri diğerleri tarafından algılanan tehditleri yönetmeye yardımcı olan davranışsal stratejiler olarak ele almıştır. Bu dört strateji; (a) Durumu değiştirme (duygusal etkiyi azaltmak için problemi değiştirmek veya ortadan kaldırmak), (b) Dikkati yönlendirme (Hedefin dikkatini daha hoş bir şeye yönlendirme), (c) Bilişsel değişim (durumu daha olumlu olarak görmeye çalışmak) ve (d) Duygusal tepkiyi düzenlemektir (duygusal tepkileri bastırmak). Durumu değiştirme; duyguyu tetikleyen elementlerin bir kısmını veya tümünü ortadan kaldırarak durumu düzenleme veya değiştirmektir. Dikkati yönlendirme; dikkati amaca, ilgiye ve iyi olmaya zarar veren durumsal elementlerden uzaklaştırarak, durumun daha işlevsel yönlerine kaydırmaktır. Bilişsel değişim; durumsal değişkenlerin amaca, ilgiye ve iyi olmaya daha az zarar vermesini sağlamak amacıyla durumu yeniden değerlendirmeye ve yorumlamaya yardımcı olacak olası araçları seçmektir. Duygusal tepkiyi düzenleme ise fiziksel, deneyimsel veya davranışsal tepki vermeyi doğrudan etkileyerek duygusal tepkileri bastırmaktır.

Little, Kluemper, Nelson ve Gooty (2012), bu dört stratejiyi baz alarak dört boyutlu Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği'ni geliştirmiştir. Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği'nin orijinal formu 20 maddeden (örneğin, insanları duygusal açıdan rahatsız eden bir durum olduğunu hissettiğimde, onların dikkatini bu durumun olumsuz yönlerinden uzaklaştırmaya çalışırım) ve 7'li Likert tipi ("1" Kesinlikle Katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Bazen Katılmıyorum, "4" Kararsızım, "5" Bazen Katılıyorum, "6" Katılıyorum, "7" Kesinlikle katılıyorum) derecelendirmeye sahip olan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları durumu değiştirme alt boyutu için .86, dikkati yönlendirme alt boyutu için .86, bilişsel değişim alt boyutu için .84 ve duygusal tepkiyi düzenleme alt boyutu için .92 olarak bulunmuştur. Little ve diğerleri (2012) uyum geçerliği çalışmasında kişilerarası duygu yönetiminin, durumu değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim ve duygusal tepkiyi düzenleme alt boyutlarının empatik kaygı (sırasıyla .31, .34, .24 ve -.32) ve perspektif alma (sırasıyla .37, .29, .37 ve -.27) ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu *Araştırmanın amacı* Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır.

Araştırmanın yöntemi: Araştırma 300 birey üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikle İngilizce form, iyi düzeyde İngilizce bilen üç öğretim üyesi tarafından Türkçeye çevrilmiş ardından İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra Türkçe form anlam ve gramer açısından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği'nin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği'nin güvenirliği iç tutarlılık *Yöntemiyle*, madde analizi ise düzeltilmiş madde-test korelasyonu ile incelenmiştir. Analizler LISREL 8.54 ve SPSS 13.0 ile yapılmıştır.

Bulgular: Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinal formda olduğu gibi dört boyutta (durumu değiştirme, dikkati yönlendirme, bilişsel değişim ve duygusal tepkiyi düzenleme) uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=305.90$, $sd=161$, $RMSEA=.054$, $NFI=.91$, $NNFI=.95$, $IFI=.95$, $CFI=.95$, $GFI=.95$ ve $SRMR=.049$). Maddelerin faktör yükleri .47 ile .84 arasında sıralanmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik kat sayıları durumu değiştirme alt ölçeği için .90, dikkati yönlendirme alt ölçeği için .88, bilişsel değişim alt ölçeği için .80 ve duygusal tepkiyi düzenleme alt ölçeği için .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde-test korelasyonları .53 ile .80 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlara göre Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tartışma: Bu çalışmada Little ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Kişiler Arası Duygu Yönetimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütüldüğü çalışma grubu, sayı bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde DFA kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, dört boyutlu modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyumlu olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik katsayılarının yüksek bulunması güvenirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü karşıladığı göz önüne alındığında, madde toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen *Bulgulara* göre

ölçeğin kullanıma hazır olduğu belirtilebilir. Ölçeğin test tekrar-test güvenirliğinin incelenmesi ilerideki çalışmalar için oldukça önemlidir. Ayrıca ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış ölçeklerle uyarlanan bu ölçek arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Anahtar sözcükler: Kişiler Arası Duygu Yönetimi, Geçerlik, Güvenirlik, Doğrulayıcı faktör analizi

Kaynaklar

- Little, L. M., Klumper, D., Nelson, D. L., & Gooty, J. (2012). Development and validation of the Interpersonal Emotion Management Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 407–420.
- Francis, L. E. (1997). Ideology and interpersonal emotion management: Redefining identity in two support groups. *Social Psychology Quarterly*, 60, 153–171.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion management: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Lively, K. (2000). Reciprocal emotion management: Working together to maintain stratification in private law firms. *Work and Occupations*, 27, 32.
- Thoits, P. A. (1996). Managing the emotions of others. *Symbolic Interaction*, 19, 85–109.
- Williams, M. (2007). Building genuine trust through interpersonal emotion management: A threat management model of trust and collaboration across boundaries. *Academy of Management Review*, 32, 595–621.

Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ozgan@gantep.edu.tr

Arş. Gör. Ebru KÜLEKÇİ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ebru.kulekci@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Çağımızın en çarpıcı özelliklerinden biri değişimdir. Teknoloji başta olmak üzere ekonomik, sosyal, siyasi, kültürel hatta ahlaki boyutta değişim kendini göstermektedir. Hızla yayılan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küresel rekabetin ön plana çıktığı günümüzde tüm toplumu derinden etkilemektedir. Bu süreçte toplumları farklı ve verimli kılanın yolu var olan değişime ayak uydurmaktan geçmektedir (Bülbül, 2010). İçinde bulunulan çevrenin çok değişken olması, belirsiz olması (Altınkurt ve Yılmaz, 2010) bireylerin bu değişime daha kolay uyum sağlamaya yönelik liderlik becerileri geliştirmelerini gerektirmektedir. Geleneksel liderlik modellerinin bugünün dünyasında başarılı olması imkânsızdır (Lichtenstein vd., 2006). Günümüz dünyasında geleneksel liderlik modelleri kapsamı dışında daha etkili liderlik becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok liderlik eğitimleri yapılandırılmıştır. Bu modellerden biri de Sosyal Değişim Modeli'ne göre liderlik becerilerinin geliştirilmesidir. Sosyal değişim modelinin çıktısı ise pozitif sosyal değişimin nasıl oluşturulabileceğini anlamaktır. Bu da ancak bu değişimin özünü anlayan Sosyal Sorumluluk Temelli liderlerle mümkündür (Gleason, 2012). Yurtdışı literatüründe Sosyal sorumluluk temelli liderlik konusu oldukça yaygın bir biçimde ele alınmaktadır. Üniversite ve kolej öğrencilerinin algıladıkları liderlik düzeylerini ölçmeyi sağlayacak ölçek Tracy tarafından 1998 yılında geliştirilmiş ve yaygın bir biçimde alanyazında kullanılmaktadır. Bu yönüyle Türkiye'deki araştırmalarda bu konuya yönelik bir ölçeğin bulunmaması nedeniyle üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerini ölçen bir ölçeğin alana kazandırılması önemli görülmektedir.

Amaç: Yapılan bu çalışmanın amacı, Tracy (1998) tarafından geliştirilen Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenirliliğini incelemektir.

Yöntem

Evren-Örneklem: Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Evren üzerinden eşit oranda tabakalı örnekleme *Yöntemi* kullanılarak örneklem seçilmiştir. Eğitim fakültesi, ilahiyat fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve meslek yüksek okulunda eşit oranlı olarak 700 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan 8 katılımcı değerlendirilmeye alınmamış ve asıl uygulama 692 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin test tekrar test güvenirliliği için eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden 110 öğrenci seçilerek ölçek uygulanmıştır.

Veri toplama aracı: Veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği kullanılmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü, ailelerinin ortalama aylık geliri, anne ve babalarının eğitim düzeyi ve medeni durumları, doğup büyüdüğü yer, okudukları bölüm, sınıf dereceleri, öğrenim türleri, kardeş sayıları gibi bilgilerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik düzeylerini belirlemek için Tracy (1998) tarafından geliştirilen ‘Social Responsible Leadership Scale’ , “Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. SSTL ölçeği Tracy Tyree’nin 1998 yılında yapmış olduğu doktora tezinde tasarlanmış, araştırma ve eğitimlerde daha da kullanılabilir olması için madde sayısı azaltılarak kullanılmıştır. Ölçeğin daha sonraları 3 versiyonu oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışmada ölçeğin ikinci versiyonu kullanılmıştır. Sosyal Değişim Modelinin 8C’ si olarak bilinen toplam sekiz boyuttan ve 68 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar “Medeni Tartışma”, “Sorumluluk”, “Uyum”, “İşbirliği”, “Vatandaşlık”, “Değişim”, “Kendini Bilme” ve “Ortak Amaçlar” şeklinde sıralanabilir.

Ölçek uyarlama süreci: Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yapmak için National Clearinghouse for Leadership Programs Koordinatörü olan Craig E. Slack ile iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır.

Özgün ölçek her iki dile hakim olan ve aynı zamanda test yapısı hakkında bilgisi olan 5 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddeler arasında ortak bir dil oluşturulup eğitim bilimleri alanındaki 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında ölçekte bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe son hali İngilizce alanında 3 uzmana verilerek Türkçeden İngilizceye çeviri yapmaları istenmiştir. Çeviri sonucunda elde edilen form orijinal ölçekle karşılaştırılmıştır. Ölçeğin orijinal hali ile oluşturulan Türkçe formun çevirisi arasında anlamca bir fark olmadığı kanısına varılmıştır. Ölçek son haliyle eğitim yönetimi alanında uzman ve aynı zamanda liderlik konusunda çalışmış 8 uzmana gönderilmiş ve ölçeğin kültürümüze uygun olup olmadığı konusunda uzmanlardan gelen dönütler sayesinde ölçek son halini almıştır. Elde edilen bu ölçek pilot uygulama olarak üniversite öğrencilerinden oluşan 105 öğrenciye uygulanmıştır ve ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı incelenip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla farklı fakülte yüksekokullarda öğrenim gören 700 üniversite öğrencisine ölçek uygulanmıştır.

Veri analizi: Araştırmanın veri analizi için SPSS 20.0 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere doğrulayıcı faktör analizi-DFA (confirmatory factor analysis) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliği iç tutarlılığını hesaplamak için alt boyutlarının Cronbach alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. 110 üniversite öğrencisine 3 hafta aralıklarla ölçek iki defa uygulanıp ölçeğin test tekrar test güvenirliliği için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Geçerlik Çalışmaları: Doğrulamalı faktör analizi daha önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla gerçekleştirilir (Yılmaz ve Çelik, 2009). DFA’da modelin geçerliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en çok kullanılanları Ki-Kare Uyum İndeksi (Chi-Square- Goodnes χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI)’dır (Yılmaz ve Çelik, 2009). DFA’da 8 faktörlü ve bu faktörlerle ilişkili 68 maddeden oluşan modelin uyumu test edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, $\chi^2=6245,14$; ($sd=2182$, $p=.00$), $(\chi^2/sd)= 2,85$ olarak kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Uyum iyiliği ölçütleri incelendiğinde; RMSEA=0.058, GFI= 0.76, AGFI= 0.75, NFI=0.97, NNFI=0.98, RFI=0.96, RMR=0.059 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre RMSEA, NFI, NNFI, CFI, RFI değerlerinin bu araştırma için iyi uyum gösterdiği, χ^2 , χ^2/sd ve RMR değerlerinin ise bu araştırma için kabul edilebilir bir uyum gösterdiği görülmektedir. Bu uyum indeksi değerleri modelin 8 faktörlü yapı için uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin faktör yükleri .49-.71 arasında değişmektedir.

Güvenirlilik Çalışmaları: Ölçeğin güvenirliğini test tekrar test güvenirlik katsayısı ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Test tekrar test *Yöntemi*yle güvenirliğini belirlemek amacıyla ölçek 110 üniversite öğrencisine 3 hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Sonuçta ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Sosyal sorumluluk, Liderlik, Ölçek Geliştirme.

Kaynakça

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Stratejik Yönetim ve Stratejik Liderlik. (Ed: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. (125-140). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bülbül, T. (2010). Yenilik Yönetimi. (Ed: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. (31-51). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gleason, M. C. (2012). Mentoring Influence On Socially Responsible Leadership Capacity Based On Institutional Carnegie Classification. Doctoral Dissertation. Iowa State University, Ames, Iowa. (AAT 12329).
- Lichtenstein, B. B., Seers, A., Uhl-Bien, M., Orton, J. D., Marion, R., & Schreiber, C. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emergence: Complexity and Organization*, 8(4), 2-12.
- Tyree, T. M. (1998). Designing an instrument to measure socially responsible leadership using the Social Change Model of leadership development. (Doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, Maryland. (AAT 9836493)
- Yılmaz, V. ve Çelik, H.E. (2009). LISREL İle Yapısal Eşitlik Modellemesi – I. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yrd. Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi,
sdilid@yahoo.com

Öğr. Şerife GENÇ
Fatih Atatürk İmam Hatip Orta Okulu
serife_genc@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Özet çıkarma analiz ve sentezi gerektiren bilişsel bir süreç olduğundan dünyayı anlamayı sağlar ve eleştirel düşünceyi geliştirir. Özet yazma metnin anlaşılmasının en iyi göstergesidir; yalnızca anlamayı ve hatırlamayı geliştirmez, metnin yorumunu yapmayı da geliştirir. Kaynak metnin nasıl yapılandırıldığının bilinmesi metindeki önemli ve önemsiz noktaların belirlenmesini ve düşüncelerin daha etkili bir şekilde sentez edilmesini kolaylaştıracaktır (grabe, 1997). Farklı metin türlerinin biçimsel ve içeriksel yapılarını tanıma metnin kolay anlaşılmasını ve üretilmesini sağlayacağı gibi özetlerinin de daha kolay çıkarılması için bir donanım sağlayacaktır. Örneğin; anlatısal metnin özetinde öyküyü çerçeveleyen olaylar oluş sırasıyla verilir; bu olayların altında yer alan ayrıntılara ve öykünün çerçevesini etkilemeyen yan olaylara yer verilmez. Bilgilendirici metnin/ açıklayıcı denemelerin özetlerinde ise başlıkla sıkı bir ilişki içinde olan, metnin çatısını kuran, yani diğer önermelere konu olan, metinde açıklanan ve desteklenen önermeler yer almaktadır (uzun subaşı, 2003). Metinleri anlamlı bölümlere ayırmadan, kavramları ve olayları birbirleriyle ilişkilendirip genellemeden, başka türlü ifade etmeden ve metin türüyle ilişkili olarak önemsiz bilgileri atmadan özet yazılamaz ve böyle çalışmalar yapmadan da özet çıkarma becerisi geliştirilemez.

Yapılan araştırmalar, özet etkinliklerinde ve değerlendirmelerinde süreçten çok, ürün üzerine odaklanıldığını ve özet yazma zorluğunun sebebinin stratejik becerilerin eksikliği olduğunu göstermektedir (idris, baba & abdullah, 2011). Öğrenciler konu tümcesi seçme, konu tümcesi oluşturma, genelleme/yapılandırma gibi üst düzey bilişsel işlemleri yapamamakta (çıkırıkçı, 2004) ve kopyala-eksilt *yöntemi* diye adlandırıldığı üzere (brown & day, 1983) kaynak metinden bazı bölümleri almakta bazılarını atmakta, kendi sözcükleriyle metnin özünü ifade edememektedirler (ülper & yazıcı okuyan, 2010). Türkçe öğretiminde bunun bir nedeni olarak türkçe öğretim programında özete ilişkin kazanımların olmaması ve buna koşut olarak da ders kitaplarında bunlara ilişkin etkinliklerin yer almaması gösterilebilir (meh, 2006). Özet yazarken silme, genelleme ve kurma işlemlerinin oluşturduğu büyük ölçekli kurallar işletilmek zorundadır (van dijk & kintsch, 1983) ve bu kuralların işletilmesi de metnin anlam yapısını çıkarmak için metindeki kavramları/olayları ayırıştırma, ilişkilendirme, sınıflandırma ve sıralamayı sağlayan bilişsel süreçleri gerektirir. Okurken metnin içerik şemasını belirlemek temel noktaların belirlenmesi anlamına gelmektedir ki; bu temel noktalar da özet metinlerde bulunması gereken üst-birimlerdir (yağcıoğlu, 1998). Öğrencilerin, bir metnin özetini çıkarmaları istenmeden önce özetin nasıl çıkarılacağı konusunda uygulamalı bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, özet yazma çalışmaları metnin yapısal özelliklerini ortaya çıkaran okuma-anlama çalışmaları ile başlamalı ve özet metinlerinin biçim ve içeriğini algılama ve uygulama çalışmalarıyla devam etmelidir.

Dilidüzgün (2013)'ün yaptığı araştırmada, türkçe ders kitabında okuma-anlama etkinlikleri ve özet çıkarma çalışmaları bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri bağlamında incelendiğinde metin türü gözetilmeden benzer okuma-anlama etkinliklerinin gerçekleştirildiği görülmektedir. Türkçe derslerinde özet metinleri algılama ve uygulama görevlerinin bulunmadığı, özet çıkarmanın sadece, metnin önemli yerlerini belirleme ile eşanlamı olarak ele alındığı görülmektedir. Metindeki önemli bilgileri/bölümleri bulma işi metin türü gözetilmeden “*anahtar kelimeleri*, ana ve yardımcı düşünceleri bulunuz.” Gibi etkinliklerle öğrencilere bırakılmıştır. Öğretmenler tarafından daha çok öyküleyici metinlerin özetlendiği belirtilmektedir. Öğretmenler özet çalışmalarını yetersiz bulmaktadırlar, kendileri de özet çıkarma stratejileri hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler.

Amaç: Özetleme becerisinin öğretilmesi gereken bir beceri olduğunu savunan bu çalışmanın amacı, türkçe derslerinde öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlik modelleri sunarak bu çalışmaların öğrencilerin özetleme becerisini geliştirdiğini saptamaktır. Metin yapısı çözümlemesini temel alan bu çalışmada, düşüncelerin birbirini izlemesinden oluşan kurguyu oluşturan bir iç mantığı olduğu için (adalı, 2003) anlatısal, açıklayıcı, kanıtlayıcı, betimleyici ya da sözbilimsel tiplerde bulunabilen, anlatıcının öznel düşüncelerini barındıran (günay, 2013), terimsel anlamın altında yatan derin anlamın bulunmasını gerektiren (brown, 2000) deneme türünde, yazarın iletisini ifade eden büyük ölçekli önermeleri saptayıp nesnel bir dille ifade etme becerisini kazandırabilecek çalışmalar önerilecek ve “özet çıkarmada metin yapısının çözümlemesinin gerekliliği” hipotezi test edilecektir. Deneme türünün özünü anlayabilme, öğrencinin dünyaya yazarın gözüyle eleştirel bir bakışla bakmasını içselleştireceğinden bireyin entelektüel ve bilişsel gelişimi için önemlidir.

Yöntem: nicel bir araştırma yönteminin benimsendiği ve çalışma evrenini 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenin uygulandığı çalışmada, gruplardan, ön-test olarak özetledikleri deneme metinlerini, deney grubuna verilen deneme metin türünün özetini çıkarmaya yönelik eğitim sonunda son-test olarak bir kez daha özetlemeleri istenmiştir (yıldırım & şimşek, 2008). Araştırmada, seçkisiz, tesadüfi örnekleme yöntemiyle iki farklı okuldaki, 25 öğrenciden oluşan bir deney ve 27 öğrencinin bulunduğu bir kontrol grubu alınmıştır. Özet çıkarma türkçe programında daha önceki yıllarda olduğu için öğrencilerin özet çıkarma becerilerini saptamak ve gelişimlerine olanak tanımak amacıyla 7.sınıf temel alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmediği için gruplar denk sayılmıştır. Öğrencilerin ön-test ve son-testleri araştırma için geliştirilen ve güvenilirlik katsayısı belirlenen özet değerlendirme rubriği temelinde üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin tutarlık ve güvenilirliği için spearman'ın sıralama korelasyon katsayısı $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Grupların sayısı 30'un altında olduğu için gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için non-parametrik mann-whitney u önemlilik testi uygulanmıştır.

Grupların kendi aralarında ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlılığın saptanması için ise wilcoxon testi, ayrıca deney ve kontrol gruplarının erişiş puanları için mann-whitney u testi ve betimleme analizi yapılmıştır.

Bulgular:Yapılan araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin detaylara yer vermedikleri ve temel düşünceleri daha net bir şekilde belirleyebildikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin özetleri daha kısalarken metinden alıntı yapmaktan kaçınılmış ve öğrenciler, metinden farklı sözcüklerle kendi ifadelerini oluşturmuşlardır; bununla birlikte öznel düşüncelere yer vermekten kaçınılmış ve açıklayıcı bir anlatım biçimini tercih etme yoluna gitmişlerdir. Özet metinlerinde yazarın düşünceleri tam ve bir bütünlük içinde ele alınmıştır. Özet metinleri de kendi içlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümü olarak belli bir üstyapı ile oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrenciler gereksiz bölümleri atabilmişler; düşünceleri, genellemelerden de yararlanarak farklı biçimde ifade ederken büyük ölçekli kuralları kullanmada daha başarılı olabilmışlerdir. Özet metinlerinde doğru zaman kipi kullanımı sayısı artmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin çalışmaları yararlı olduğu kadar eğlenceli bulmaları, bu çalışmalarla aktif öğrenme ortamlarının oluşturulabileceği düşüncesini de doğurmuştur.

Sonuçlar: Bu araştırma, keçik (1993)'in yaptığı araştırma sonucu öğrencilerin metin içi bağlantıları bulup çıkartacakları, önemli önermeleri diğerlerinden ayırabilecekleri ve bunları değişik yapılarla ortaya koyabilecekleri dil çalışmalarına yer verilmesi önerisini karşılar niteliktedir. Araştırma aynı zamanda akyol (2009) tarafından önerilen paragrafların ana fikirleri ve alt konuları belirlenerek metin şemalaştırma yöntemini gerçekleştirci çalışmaları, blanchard & root (2004)'un öğrencilerin özet metinlerin içeriği ve yapısını içselleştirebilecekleri etkinlikleri kapsarken çakır (1996)'in yaptığı araştırmada büyük ölçekli yapı farkındalığının ve brown & day (1983)'in paragrafların konu tümcelerini saptama etkinliklerinin özetleme becerisini geliştirdiği bulgularını desteklemektedir.

Anahtar sözcükler:Türkçe öğretimi, özet çıkarma becerisi, metin yapısı, deneme, büyük ölçekli kurallar.

Kaynakça

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Akyol, H. (2009). Okuma. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Blanchard, K.& Root, C. (2004). *Ready to Write More: from paragraph to essay* (2nd Edition). USA: Longman
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). *Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise*. Center for The Study of Reading. Technical Report No.270
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.190.7360&rep=rep1&type=pdf>
- Brown, H.D. (2000). *Teaching by Principles An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Second edition). USA: Longman.
- Çakır, Ö. (1996). Büyük Ölçekli Kuralların İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Öğretilirliği. *X. Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*, 233-243.
- Çıkrıkçı, S. (2004). *İlköğretim Öğrencilerinde özetleme Becerisinin Gelişimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- van Dijk, T.A. & Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando, Florida: Academic Press, Inc.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde oku(ma)dan Özet yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 047-068.
- Grabe, B. (1997). Discourse Analysis and Reading Instruction. Tom Miller (Ed.), *Functional Approaches to written Text: Classroom Applications* (s. 2-18). Washington, D.C.: United States Information Agency.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya.
- Idris, N, Baba, S. & Abdullah, R. (2011). Identifying Students' Summary Writing Strategies using Summary Sentence Decomposition Algorithm. *Malaysian Journal of Computer Science* p., Vol. 24(4), 180-194.
<http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer>
- Keçik, İ. (1993). İlkokul Öğrencilerinin özet Metinlerinde İşlettikleri Büyük Ölçekli Yapı Kuralları ve Metin Türü Farklılıklarının Etkisi. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 155-161.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programı*.
<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=158>
- Uzun Subaşı, L. (2000).Yazma Süreci ve Öğretimi. Canan İleri (Ed.), *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. (s. 73-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ülper, H. & Yazıcı Okuyan, H. (2010). Quality of Written Summary Texts: An Analysis in the context of gender and school variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1057-1063.
- Yağcıoğlu, S. (1998). Yazınsal Metin-Okur Etkileşimi: Alt-Birimlerini Anlamlandırma Sürecine Etkileri Üzerine Deneyel Bir Çalışma, *Dilbilim Araştırmaları*, 48-57.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

The Relation between Teachers' Motivation and Enthusiasm in ELT: A Descriptive Study

English Language Instructor, MA Çiğdem FİDAN
Adıyaman University, cyukcu@hotmail.com

Associate Professor Doctor Yonca ÖZKAN
Çukurova University, yoncaca@cu.edu.tr

ABSTRACT

In English language teaching (ELT) classrooms as teachers we need students' active participation as students are crucial in language classrooms. The vitality of classroom comes from an energy that is created between not only students but also teachers; it is an energy both teachers and students share, but for which neither is individually responsible (Metcalf & Game, 2004). However, insufficient English speaking environments and too few opportunities to interact with English speakers, demotivate students, which in turn, are transmitted to teachers' motivation. Thus, as students and teachers control flow of the class especially in a language teaching classroom, without students' and teachers' motivation there is 'no pulse, no life in classroom' (Rost, 2006).

When enthusiasm and motivation in education are considered, the concern is usually students' enthusiasm and motivation for learning. However, enthusiasm and motivation for teaching is more critical (Baum, 2002); since a teacher's involvement, excitement and motivation in teaching process correlatively help students' learning process. According to Brophy (1983), the most important reason for lack of success in schools is low motivation among teachers and students. In order to activate teaching and learning process, teacher enthusiasm is needed that is, a teacher should be highly motivated, enthusiastic, willing, creative, inspirational and modernist. A study by Atkinson (2000) shows that rather than teachers' professional competence, their motivation levels play a more important role in students' learning. In these circumstances, the question is: are specified professional qualifications and credentials from a university or a college, the study of pedagogy, curriculum or a lesson plan enough in providing language teachers with qualified teaching enthusiasm and high motivation to teach?

Recent studies on teachers' motivation in education have explored different factors that motivate and de-motivate teachers, the impact of teacher motivation on their teaching, the relationship between teachers' motivation and students' motivation, and the measures by which teachers' motivation can be increased in different working scenarios (e.g., Addison & Brundrett, 2008; Dinham & Scott, 2000; Pelletier, Levesque, & Legault, 2002; Roth, Assor, Maymon, & Kaplan, 2007; Smithers & Robinson, 2003). As understood from these significant studies, teachers are an indispensable part of educational process, nevertheless there is still very little published work (Dörnyei, 2005) on motivation of language teachers (for valuable exceptions, see Doyle & Kim, 1999; Kassabgy, Boraie & Schmidt, 2001; Pennington, 1992, 1995).

Albert Einstein states that 'the most important motive for work in schools and in life is the pleasure in work, pleasure in its result and the knowledge of the value of the result to the community (Jaynes, Wlodkowski, 1990 p.3). In order to catch both the highest motivation and enthusiasm with pleasure while teaching English as a foreign language (EFL), the aim of this study, besides finding out understanding and solving what factors affect teachers' motivation and what elements of teacher motivation and de-motivation are reflected in behaviors of English language instructors, is also to discover what attitudes are observed when teachers are motivated and enthusiastic while teaching EFL and relation between teachers' motivation and enthusiasm. For that purpose, two different questionnaires consisting of 27 items pertaining to teachers' motivation and enthusiasm were administered to 40 English language instructors teaching EFL at public universities in Southeast Anatolian Region of Turkey. For quantitative data, as questionnaires, Teachers' Enthusiasm Questionnaire (TEQ) and Attitude Motivation Test Battery (AMTB) were conducted. TEQ was a questionnaire prepared taking "*Enthusiasm Indicators and Respective Descriptions*" by Collins (1978, p. 53) as reference. In addition, AMTB (Gardner, 1985), which was adapted consulting to an expert, was conducted to 40 English language instructors to analyze relation between attitudes and teachers' motivation. For this purpose, AMTB included three sections to collect data about not only attitudes of motivated and de-motivated instructors but effects of teachers' motivation on attitudes of instructors as well. Moreover, besides quantitative data, qualitative data was also collected, that's why, in order to attain reliability in the study, triangulation was applied with classroom observations, teacher diaries and interviews. Finally the data was analyzed through SPSS and content analysis.

Consequently, the results revealed three factors affecting teachers' motivation, that are categorized as internal, external and background factors. Although internal and background life factors had some effect on teachers' motivation, such external factors as students, classroom materials, salary, social life and support of institutions were inferred as more effective on teachers' motivation. Finally, it was also concluded that teachers' motivation had positive effect on teachers' enthusiasm, or vice versa.

Keywords: Teachers' Motivation, Teachers' Enthusiasm, Motivation, English Language Instructor

References

- Addison, R. & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education*, 36(1), 79-94.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Baum, L. (2002). Enthusiasm in Teaching. *Political Science and Politics*, 35: 87-90 by the American Political Science Association.

- Collins, M. L. (1978). Effects of Enthusiasm Training on Pre-service Elementary Teachers. *Journal of Teacher Education*, 29, 53-57.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. USA: McGraw- Hill Companies.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Doyle, T. & Kim, M. Y. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal*, 23(2), 35-48.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. Longman, Harlow.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner, Individual Differences in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario. Retrieved from: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Kassabgy, O., Boraie, D. & Schmidt, R. (2001). Values, rewards and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 2013-237). Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and Demotivation of University Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 14, Issue 5-6.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metcalf, A. & Game, A. (2006). The Teacher's Enthusiasm. *The Australian Educational Researcher*, Volume 33, Number 3, December University of New South Wales.
- Pelletier, G. L., Levesque, C.S. & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Education Psychology*, 94, 186-196.
- Rost, M. (2006). *Generating Student Motivation*. Pearson Education.
- Roth, G., Assor, A., Maymon, Y. K. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761- 774.
- Pennington, M. C. (1995). Work satisfaction, motivation and commitment in teaching English as a second language. Retrieved from ERIC database, ED 404850.
- Smithers, A. & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decision to leave the profession*. UK: Department of Education and Skills: Research Report RR430.
- Yılmaz, M. & Aslan, Ö. (2013). Öğretmen Motivasyonunun Arttırılmasında 'ÖNKAS' Sistemi. Uşak University, *Journal of Material Sciences*, 286-306.

Perceptions of Prospective Teachers on Multicultural Teaching Competence

Mehmet Kemal AYDIN

PhD student, Yildiz Technical University, College of
Education, Curriculum and Instruction Department.
Email: kemal06@gmail.com (corresponding author)

Hasan AYDIN

Assist. Prof., Yildiz Technical University, College of
Education, Curriculum and Instruction Department. Email:
aydinhytu@gmail

ABSTRACT

Theoretical Framework: The concept of cultural competence has gained currency as a result of the growing demographic disparity between students and teachers in today's diverse educational settings (Aydin, 2013; Banks & Banks, 2010; Gay, 1994, Polat, 2009, Yan Yang, & Montgomery, 2010). Consequently, these diverse educational settings required prospective teachers to demonstrate knowledge and skills that promote learning of children of all races, ethnicities, disadvantages and socioeconomic background. Given the complexity nature of teaching in diverse educational settings, Banks (2008) proposed five dimensions for prospective teachers to master in order that they become more effective in a diverse classroom (Yan Yang, & Montgomery, 2010). In this vein, Banks (2008) asserted that these five dimensions of multicultural education help prospective teachers and teachers become culturally competent in a diverse classroom. These five dimensions are: (1) content integration, (2) knowledge construction, (3) prejudice reduction, (4) equity pedagogy, and (5) empowering school culture and social structure.

Content integration is related with prospective teachers' use of data, information and examples from different cultures and groups in order to explain theories, concepts and principles in their discipline (Banks & Banks, 2010). *Knowledge construction process* encompasses how well prospective teachers assist their students to recognize, understand and question the assumptions, prejudice, biases and perspectives that influence the construction of knowledge and the roles of factors, such as gender, race, ethnicity, and social class, in creation of knowledge (Banks, 1993). *Prejudice reduction* encapsulates all the activities that teacher candidates do in order to help their students develop positive attitude towards other students from different racial, ethnic and cultural groups (Banks & Banks, 2010). *Equity pedagogy* is related with to what extent teacher candidates organize their teaching methods and strategies in order to help students from diverse backgrounds improve and facilitate their academic achievement (Banks & Banks, 2010). The last but maybe the most important dimension of multicultural education, *empowering school culture and social structure*, addresses creating a school culture where all students from different racial, ethnic and cultural groups experience educational equity and where they feel free from any kind of discrimination (Banks, 1993).

Framed by Banks's (2008) five dimensions of multicultural education, the overarching aim of this study is to explore prospective teachers' perceived multicultural teaching competence. In this context, the following research questions were sought an answer:

1. What are the perceived levels of prospective teachers' multicultural teaching competence (*content integration, knowledge construction, prejudice reduction, equity pedagogy, and empowering school culture and social structure*)?
2. Is there a significant difference between prospective teachers' perception scores according to their gender, age, ethnicity, graduation type?

Research Method: In order to investigate prospective teachers' perceptions on multicultural teaching competence, the current study employed a non-experimental quantitative survey design utilizing a descriptive model (Creswell, 2012). The participants of this study were 136 prospective teachers who were about to finish a teacher training program in a state-run urban university in İstanbul and were planning to teach in near future.

The data were gathered through Multicultural Teaching Scale (MTS) by (Wayson, 1993). MTS is a 5 point Likert type scale, comprising 36 items based on the five dimensions of multicultural education. These dimensions are also served as subscales of MTS.

Reliability analyses illustrated that all five subscales and the scale overall have a high level of reliability standard (1. *Content Integration* ($\alpha = .83$), (2) *Knowledge Construction Process* ($\alpha = .83$), (3) *Prejudice Reduction* ($\alpha = .83$), (4) *Equity Pedagogy* ($\alpha = .83$), (5) *Empowering School Culture* ($\alpha = .83$), (MTS overall $\alpha = .96$). Furthermore, the researchers have conducted exploratory factor analyses (EFA) for MTS in order to ensure scale construct validity in Turkish context. EFA results revealed a five-factor structure of MTS, which is consistent with the original scale construct. The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy (.91) and significant Barlett's test of sphericity ($p > .001$) values indicated that the data set was appropriate for EFA.

The data were analyzed in SPSS 17.0 by administering means, standard deviations, independent samples *t*-Test and ANOVA analyses at a significance level of .05.

Results: Findings illustrated that, the highest level of multicultural teaching competence was found in equity pedagogy dimension, whereas the lowest level of multicultural teaching competence was perceived in knowledge construction process dimension. Findings also indicated that prospective teachers' perception scores of multicultural competence did not differ according to their gender, age or graduation type (public or private university). However, there is a significant difference between prospective teachers' perceived content integration and knowledge construction process scores by their ethnicity in favour of minority ethnic groups.

On the theoretical side, our research findings proved robustness as they mostly concurred with the existing literature and they are also invaluable in extending the existing sparse literature of multicultural teaching competence in Turkish context. On the

practical side, we recommend that teacher training programs should employ multicultural education classes so that prospective teachers can become more effective in a diverse classroom. In the macro level, we propose that the Ministry of National Education should revise teacher standards and pay heed to improving teachers and prospective teachers' social/cultural competence along with their generic teacher competence and professional competence as an educational policy in order to create an empowering school culture that affirms diversity and where all students from diverse backgrounds experience an equity pedagogy.

Keywords: Multicultural education; Cultural competence; Multicultural teaching competence; Cultural studies

References

- Aydin, H. (2013). A Literature-based Approaches on Multicultural Education. *The Anthropologist*, 16(1-2), 31-44.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3. doi:10.2307/1167339
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Monograph Series*. North Central Regional Educational Laboratory, 1900 Spring Road, Suite 300, Oak Brook, IL 60521 (\$6.95, order number UMS-SS-94). <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED378287>
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri [Probationary Teachers' Level of Inclination to Multi-Cultural Education]. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Wayson, W. W. (1993). *Multicultural Teaching Scale*. Plain, OH: Synergetic Development.
- Yan Yang, & Montgomery, D. (2010). Exploratory and Confirmatory Factor Analyses of the Multicultural Teaching Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 261-272. doi:10.1177/0734282910378983

İşitme Engelli Yükseköğretim Öğrencileri İle İş Başvuru Dosyası Geliştirme Çalışmalarında Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Öğr. Grv. Tamer DERİCAN
Anadolu Üniversitesi, tderican@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Anadolu Üniversitesi, yildizuzuner@gmail.com

ÖZET

Problem: İşitme engelli öğrencilerin hem akademik hem de iletişim açısından performanslarının işiten yaşlılarının gerisinde olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Kretschmer & Kretschmer, 1978). İşitme engelli çocuklar da işiten çocuklar gibi toplumda başarılı, etkili ve bağımsız bireyler olarak yaşayabilmek için bir iş bulmak durumundadır. İşitme engelli öğrencilerin işitmezlik sorunu, mesleki eğitimlerinin sonunda yaşamları için bir iş bulmalarında, o işe başvurularında ve işe alınmalarında çeşitli sorunlara yol açmaktadır. İşitme engelli yükseköğretim mezunları iş bulmak için çeşitli yollara başvurmakta, bu başvurularda birtakım olumsuzluklar, önyargılar ve zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Erdiken, 2005). Bu sununun araştırmacılarının gözlemlerine göre bu gençlerin toplum içinde çalışan ve üreten birey olarak yer alma istek ve uğraşları kapsamında yaptıkları iş başvuru dosyası geliştirme çalışmalarının işiten bireylerin ve işverenin onlar hakkındaki, olumsuz ön yargılarının değişmesine çok olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Dolayısıyla işitme engelli öğrenciler için hazırlanacak öğretim programlarında iş başvuru dosyası hazırlanmasına ilişkin derslerin yer alması önem kazanmaktadır. Daha da ötesi bu uygulamaların eleştirel olarak sürekli değerlendirilmesi, incelenmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmenin başarısı veya niteliğinin en büyük göstergesi, öğrencilerin öğrenme düzeyi ve gerçek hayata aktarabilecekleri kazanımlarıdır. Buna bağlı olarak öğrencilerin öğrenme düzeyi ile öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı öğretim stratejisi, *Yöntem* ve teknikleri, öğrencilerle iletişim şekli ve sınıf yönetimi yaklaşımı arasında yakın bir ilişki olduğu varsayılabilir. Durum böyle olunca, öğrencilerin, öğretmenin sınıf içi öğretim becerilerine yönelik algı ve görüşleri, öğretmen niteliği kadar, ilgili programın uygulamadaki başarısını göstermesi bakımından da önemlidir. Nitekim alanyazında, programlardan etkilenenlerin başında gelen öğrenci görüşlerinin, program değerlendirmede veri kaynağı olarak kullanılabileceği belirtilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Dolayısıyla öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri, Portfolyo Tasarımı I ve Portfolyo Tasarımı II dersleri kapsamında gerçekleşen iş başvuru dosyası geliştirme çalışmaları sürecinde, yaratıcılık, uygulama ve üretme etkililiğine yönelik sağlam kanıtlar arasında sayılabilir. Bu bakımdan, böyle bir programdan yarar sağlayan öğrencilerin sözü geçen araştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu nedenle Portfolyo Tasarımı I ve Portfolyo Tasarımı II derslerine katılan işitme engelli öğrencilerin görüş ve önerileri alınmıştır. Bu sunuda yanıtlanan araştırma soruları şunlardır; (1) İş başvuru dosyasının hazırlanma süreci nedir?, (2) İş başvuru dosyasının hazırlanma sürecinde ne tür etkinlikler gerçekleşmiştir?, (3) İş başvuru dosyasının hazırlanma sürecinde öğrencilerdeki değişimler nelerdir?, (4) İş başvuru dosyasının hazırlanma sürecinde yer alan öğrencilerin çalışmalar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem: Bu araştırma oluşturulan iş başvuru dosyalarının geliştirilmesi sürecini sistematik, düzenli ve eleştirel olarak incelemeye olanak veren eylem araştırması *Yöntemi*yle gerçekleştirilmiştir (Mills, 2003). Araştırmanın katılımcıları Eskişehir Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yükseköğretimi Grafik Bölümü son sınıfında okuyan ve Portfolyo Tasarımı I – Portfolyo Tasarımı II derslerini alarak bu araştırmaya katılmaya gönüllü olan 10 işitme engelli öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Tüm veriler araştırma süreci ve sonunda düzenli ve yansıtıcı olarak alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin dersler hakkındaki duygu ve düşünceleri tuttukları günlükler ve onlarla birebir ve grup halinde yapılan görüşmeler şeklinde gerçekleşen veri kaynaklarıyla toplanmış, süreçte ve sonunda diğer verilerle karşılaştırılarak tümevarımsal olarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Diğer dosyalama uygulamalarında olduğu gibi iş başvuru dosyalarında da benzer ilkeler uygulanır. Dosyalama şeklinin saptanması; belirlenen hedefler ve amaçlar ile dosyaların nasıl kullanılacağına göre belirlenir. Hedeflere, amaçlara ve öğrencilerin özelliklerine göre çeşitli uygulamalar söz konusu olabilmektedir.

Bu çalışma süresince iş başvuru dosyası tasarımlarının geliştirme ve uygulama aşamasında her öğrenci kendi dosyasından sorumlu kılınmıştır. Öğrenciler öncelikle grafik tasarımı ve tasarımcı kişiliklerini birlikte yansıtmak logo tasarımı yapmışlardır. Tasarladıkları bu logoları kullanarak kartvizit, antetli kağıt ve zarf hazırlayarak tasarımcı kimliklerini meydana getirmişlerdir. Bu kimliklerini fõy dosya, cd, cd zarfı üzerine taşımışlardır. Daha sonra özgeçmişlerini anlatan yaratıcı cv'ler hazırlamışlardır. Hazırladıkları dosyalara koymayı planladıkları çalışmaların görsellerinin sayfa düzenlerini geliştirerek bir sonraki aşamada da iş başvuru dosyalarını oluşturmuşlardır. Öğrencilerin dosyalarını belirli zaman aralıklarıyla incelemelerine fırsat verilerek, kendi gelişimlerinin kaydını tutmaları için rehberlik yapılmıştır. Öğrencilerin tasarımlarının gelişiminin seyrini izlemek ve onları yönlendirmek için tarihi sıraya göre yerleştirilen eskiz gelişim dosyaları oluşturulmuştur. Bu seyre paralel olarak iş başvuru dosyası ile ilgili tüm uygulamaları anlatmaları, bu süreçteki yaşamışlıklarını, gelişim evrelerini ve bu amaçla yapılan öğretim etkinliklerini kendi bakış açılarıyla değerlendirmeleri ayrıca düşüncelerini yansıtmaları amacıyla öğrencilere günlükler tutturulmuştur. Bu bir bakıma onların yaratım süreçlerinin seyir defteri olmuştur. Tüm bu ürünler aynı eğitim ortamında gerçekleştirilmesine rağmen öğrencilerin gelişimlerinde ve ortaya çıkarttıkları ürünlerde farklılıklar görülebiliyor. Ortaya çıkan ürünlerde bazen fikir “güzel” uygulama “zayıf”, bazen de uygulama “iyi” fikir “zayıf” olabiliyor. Her ikisinin de iyi olduğu durumlar ideal olarak kabul ediliyor. Bu farklılıkların çeşitli sebepleri vardır. Öğrenme sürecindeki öğrencinin; *motivasyonu*, *kişisel özellikleri*, *işitme kaybının derecesi*, *yaratıcılığı* bu sebeplerden bazıları olarak gösterilebilir. Öğrencilerin süreç içinde ortaya çıkarmış oldukları işlerin genelinde fikirler güzel ve uygulamada da iyi işler çıkmış. Fakat bu araştırmada; eylem araştırmasının doğası gereği öğrencilerin sadece ürünlerinin değerlendirilmesi değil, öğrencilerin çok ve çeşitli verilerle değerlendirilmesi önemlidir. Buradan çıkışla, gerçekleştirilen bu öğretimden çıkan öğrenci ürünleri çeşitli kriterler ölçü alınarak değerlendirilmiştir. Sonuçta tüm öğrencilerin verilen bu öğretimden etkilenimleri ve aldıkları yol tuttukları günlüklere

kendi gerçek ifadeleri ile yansımıştır. Eleştiri yapmayı ve eleştiri almayı (öğretmen eleştirisi almayı, arkadaş eleştirisi almayı ve arkadaşlarının işlerini eleştirmeyi) geliştirdiler. Akran eleştirisinin rekabet ortamı oluşturmasıyla (paylaşım) yaratıcılıklarını olumlu olarak etkilediği, üretkenliklerini arttırdığını bildirmişlerdir. Öğrencilerin sanatsal tartışma yapmakta da ilerledikleri gözlemlenmiştir. Sanatsal konuşmanın, tartışmanın ve fikir alışverişinin yaratıcılıklarına olumlu etkiler sağladığını ifade etmişlerdir. Eleştiri dilini öğrenmelerinin, yapılan eleştirileri değerlendirmelerinin tasarımlarına olumlu katkılar sağladığını söylemişlerdir. Öğrencilerin ders içinde soru-cevap *Yöntemi* ile fikir alışverişi yapması ve iletişimi sağlanmıştır. Böylelikle öğrenciler; tasarımlarında yaratıcı çözümler ürettikleri ve süreç içinde birbirleri arasındaki fikir alışverişini devam ettirdikleri ve sanatsal soru sorabilme yeteneklerinin geliştiğini anlatmışlardır. Gurup çalışmaları yaparak söz almalarına, fikirlerini sözel ve görsel olarak ifade edebilmelerine olanak sağlanmıştır. Böylece özgüvenleri gelişmiş, ayrıca teorik, sanatsal ve mesleki bilgileri zenginleşmiştir.

İşitme engelli grafik tasarım öğrencilerinin mezun olduklarında sahip olacakları iş başvuru dosyaları sayesinde mesleki gelişimlerinin yanında sanatsal ve yaratıcı yönlerini de geliştirmiş olacağı, ayrıca; kendilerine sağlanan eğitimin niteliği nedeniyle kendi alanlarında aktif olarak gelişmelerinin ileride sahip olacakları meslekleri için önemli temel sağlayacağı düşünülmektedir. Kaldı ki bu araştırmaya katılarak Portfolyo Tasarımı I- Portfolyo Tasarımı II derslerinde hazırladıkları iş başvuru dosyaları yardımıyla bunu başarmış ve çeşitli illerdeki grafik tasarım ajanslarında çalışmaya devam eden pek çok işitme engelli mezun öğrencimiz bulunmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda işitme engelli öğrencilerin iş başvuru dosyası geliştirme çalışmalarının sistematik olarak analiz edildiği bir çalışma olduğu için alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: İş Başvuru Dosyası, İşitme Engellilerin Eğitimi, Eylem Araştırması, Görsel ve Dilsel İfade

Kaynakça

- Mills, G. E. (2003). *Action research 'A guide for the teacher researcher'*. (Second Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kretschmer, R. R. & Kretschmer, L. W. (1978) *Language development and intervention with the hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.
- Erdiken, B. (2005) Anadolu Üniversitesi Engelliler Yüksekokulundan Mezun Olmuş İşitme Engelli Öğrencilerin İstihdamı, İş Durumu ve Ayrımcılık. *ÖZ-VERİ Dergisi*. Cilt: 2 Sayı: 1 . Sayfa : 377- 503

Yetişkin Eğitimine Katılımı Zorlaştıran Engeller ve Eğitimi Bırakmaya Yol Açan Etkenler: “Karaduvar Mahallesi Örneği”

Öğr.Gör. Ufuk Cem KOMŞU
Mersin Üniversitesi Erdemli M.Y.O
ufukcemkomsu@gmail.com

ÖZET

Problem durumu : Çeşitli amaçlarla bir yetişkin eğitimi etkinliğine (halk eğitimi veya okul dışı eğitim; non-formal education) yönelmekte olan veya bir öğrenme ihtiyacını duyumsayıp bir kaynak arayışına giren yetişkinler, çok çeşitli nedenlerle bu hedefe ulaşmakta büyük güçlükler yaşamakta veya hedefine hiç ulaşamayabilmektedir. Ayrıca, öğrenme gereksinimini giderebilme beklentisiyle bir yetişkin eğitimi programının sürdürülmesi konusunda yaşanan sorunlar nedeniyle, eğitimi yarıda bıraktıran terkler de yaşanmaktadır. Özellikle, gelişmekte olan ülkelere özgü kentleşme sorunlarının daha yoğun düzeylerde yaşandığı kentsel alanlarda yaşayan yetişkinler, hem kentsel hizmetlerle bağlantılı hem de kendi demografik koşullarından kaynaklanan birçok sorunla mücadele ederek yetişkin eğitimi etkinliklerine katılabilmektedir. Dolayısıyla, bu iki düzlem, yetişkin eğitimiyle ilgili araştırmacıların ve karar organlarının üzerine eğilmesi gereken konuları içermektedir.

Yetişkin öğrenmesi ve eğitimiyle ilgili sorunlar makro düzeyde ele alındığında, hem dünya geneli hem de Türkiye özelinde birçok yapısal etkenden söz edilebilmektedir. Özellikle küreselleşme sürecinin üçüncü dünya ülkelerine yansımalarının bir sonucu olarak (tüm eğitim politikaları ve yaklaşımlarında olduğu gibi), yetişkin eğitiminin hedef kitlesinin yaşam şartlarındaki kötüleşmeyle birlikte, devletlerin yetişkin eğitimi uygulamalarındaki finansal ve örgütsel sıkıntıların da arttığı görülmektedir (Merriam, 2008: 11-13). Türkiye’de de, gerek küreselleşme anlayışının sosyo-ekonomik etkilerinden, gerekse de ulusal siyaset anlayışındaki değişimlerden kaynaklanan ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın politikalarıyla daha da ağırlaştığı söylenebilen önemli sorunlar yaşanmaktadır (Okçabol, 2008: 31-33).

Yetişkinlerin halk eğitimi deneyimlerinde olumsuz rol oynayan etkenleri tanımlayıp sınıflandıran çeşitli modeller bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılan model, Cross’un sınıflandırmasıdır. (Akt. Roosmaa and Saar, 2011: 4-5). Bu sınıflandırmaya göre, yetişkinlerin halk eğitimi etkinliklerine katılma sürecinde karşılaştıkları engeller *durumsal*, *kurumsal* ve *eğilimsel-algisal* etkenlerden oluşmaktadır. Durumsal engeller, bireyin dışında gelişen masraflar, zaman kısıtlılığı, ulaşım zorluğu, eğitimlerle ilgili bilgilere ulaşım sıkıntısı, aile ilişkileri, işsizlik ve benzeri demografik öğelerin etkilerini kapsamaktadır. Kurumsal engeller prosedürler, örgütsel uygulamalar ve uygunsuz veya elverişsiz ders programları gibi engellerden oluşmaktadır. Eğilimsel-algisal engeller ise, psikolojik veya içsel engeller olarak da tanımlanmakta olup, yetişkin bireyin eğitime ilişkin yaklaşımını, beklentilerini ve kavrayışlarını içermektedir (Hernandez and Amescua, 2012). Avrupa Birliği üyesi ülkeleri kapsayan Eurobarometer (2003) araştırmasının *Bulguları* ele alındığında, etkenlerin ağırlığının ve dağılımının kültürel ve siyasal özelliklere göre değiştiği anlaşılmaktadır. Örneğin, 2003 yılı itibarıyla üye olan 15 ülkenin genel *Bulgularına* bakıldığında, mesleki ve ailevi engellerin, durumsal ve bireysel-algisal engellere oranla daha yaygın olduğu söylenebilmektedir (Rubenson and Desjardins, 2009: 190). Latin Amerika’daki yerli halkların eğitim durumuna ilişkin yapılmış bazı araştırmalarda ise, yoksul ve düşük düzeyde eğitimi olan yerli nüfusun yetişkin eğitimi uygulamalarına katılımını engelleyen ve özgün koşulları ve sorunları betimleyen *tarihsel*, *yapısal* ve *kurumsal* engeller tanımlanmıştır (Schmelkes, 2011: 94-97).

Yetişkin eğitiminde, katılımı artırıp, terkleri en aza indirebilmek için terk nedenlerinin, katılım amaçlarının ve katılımcı profilinin bilinmesi ve izlenmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda, katılımcıların hayat hikayelerinin incelenmesi ve yaşamakta oldukları bazı toplumsal sorunların çözümüne dönük program içeriklerinin geliştirilmesi yoluyla, hem katılımı artırıcı hem de terkleri azaltıcı etkiler doğurabilecektir (Aşır, 2011). Ayrıca, katılım engelleri olarak yukarıda tartışılmış olan etkenler, katılım sürecindeki yetişkinlerde, eğitimi terke yol açan etkenler olarak da rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda, Mersin Karaduvar Mahallesi araştırmasının, hem Türkiye’deki yetişkin eğitimi anlayışının hem de Mersin özelindeki yetişkin eğitimi sorunlarının çözümüne dönük önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem: Yapısal olarak nicel bir araştırma olan bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmada, araştırma evreni Mersin il merkezindeki Akdeniz İlçesi’dir. Mersin’deki çarpık kentleşme sorunlarının yoğun olarak yaşandığı Akdeniz ilçesindeki Karaduvar Mahallesi’nde yaşayan yetişkinler, çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu kapsamda, temel veri toplama aracı, 55 sorudan oluşan soru dizisidir. Soru dizisi, tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 354 kişiden oluşan hane halkına uygulanmış olup, toplanan veriler, SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilen sıklık, yüzde ve Ki-Kare analizleri yoluyla yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Katılımcıların %41,8’inin hiçbir yetişkin eğitimi etkinliğine katılmadığı, bir yetişkin eğitimi etkinliğine katılmış olanları çoğunluğunun ise, kişisel gelişim ve mesleki alanlardaki kurslara yöneldiği görülmüştür.

Yetişkin eğitimi araştırmalarında, üzerinde en çok durulan boyut olan “eğitime katılımda karşılaşılan engeller ve güçlükler” konusundaki saptamalar, hem Karaduvar’a ve Mersin’e özgü sorunları yansıtır hem de bazı uluslararası araştırmaların *Bulgularının* Türkiye koşullarında da geçerliliğini sergileyen nitelikler sergilemiştir. Araştırma *Bulgularına* göre, katılımcıların “yetişkin eğitimine katılımını güçleştiren veya engelleyen etkenler” arasında en yüksek frekansı sergileyenler şunlar olmuştur:

- Ev ve aile işleri (%31,2)
- Yoğun çalışma-iş temposu (%30,4)
- Maddi imkansızlıklar (%25)
- Eğitim programlarıyla ilgili tanıtımların ve duyuruların yetersizliği (%6,2)

Erkek katılımcılar için yoğun çalışma temposu daha yaygın bir engel iken, ev ve aile işlerinin yol açtığı sıkıntılar ise kadınlar açısından yaygın bir engel olarak tanımlanmıştır.

Bu tür engellerin somutlaştığı boyutu gösteren okul ve kurs terk deneyimleri ise, engellerin yaşanmışlık-gerçeklik düzeyini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu böyle bir terk yaşamamış olup, böyle bir deneyimi olanlar arasında *yaygın eğitim kurslarından terk* yaşayanların payı (%7,1), *örgün eğitimde okul terki* yaşayanların yarısı kadardır. Örgün eğitimde daha yüksek bir terk oranı sergileyen bu kitlede, yetişkin eğitiminde terklere yol açan etkenler, sıklık sırasına göre aşağıdaki gibi olmuştur:

- Tercih değiştirip başka konuya/alana geçmek (%36)
- Maddi imkansızlıklar (%32)
- Kendisi ve ailesiyle ilgili sağlık sorunları (%8)

Bu etkenlerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, maddi imkansızlıkların kadınlar arasında, tercih değişikliğinin ise erkek katılımcılar arasında yaygın olduğu görülmüştür. *Bulgular* ışığında genel bir değerlendirme yapıldığında, yetişkin eğitime katılımla ilgili güçlüklerin ve terk nedenlerinin yapısal olarak bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Bu tür sorunların aşılabilmesinde, hem bireysel niteliklerin ve beklentilerin hem de sosyo-ekonomik alandaki ulusal politikaların rolünün tartışılması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler :Yetişkin eğitimi, yetişkin eğitime katılım, yetişkin eğitiminde engeller ve terkler.

Kaynakça

- AŞIR, Serap K., (2011), Halk Eğitimi Programlarından Ayrılma Nedenlerine Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Bir Bakış: “Mamak Halk Eğitim Merkezinde Açılan Kurslara Katılan Kadınların Eğitimden Ayrılma Nedenleri”, Ankara Üniversitesi E.B.E. Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Hernandez, Laura H.P and Amescua, Bertha-Salinas, (2012), “Nonparticipation In Adult Education: From Self-Perceptions To Alternative Explanations”, Adult Education Quarterly, 62 (4), p.311-331.
- Merriam, Sharan, (2008), Küreselleşme ve Yetişkin Eğitiminin Rolü: Zorluklar ve Fırsatlar, İSMEK 2.Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 10-11 Mayıs 2008, İSMEK Yayınları: İstanbul.
- Okçabol, Rıfat, (2008), Türkiye’de Yetişkin Eğitimi ve Sorunları, İSMEK 2.Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 10-11 Mayıs 2008, İSMEK Yayınları: İstanbul.
- Rubenson, Kjell and Desjardins, Richard, (2009), “The Impact Of Welfare State Regimes On Barriers To Participation in Adult Education”, Adult Education Quarterly, Vol.59, No.3, p.187-207.
- Roosmaa, Eve-Liis and Saar, Ellu, (2010), Barriers To And In Participation In Lifelong Learning, LLL2010 Subproject-2, http://lll2010.tlu.ee/meetings/final-conference-on-lll2010-results-leuven-7-8th-of-february-2011/lll2010-leuven-conference-presentations/saar_roosmaa_leuven2011.pdf/view , 19.12.2013
- Schmelkes, Sylvia, (2011), Adult Education and Indigenous Peoples in Latin America, International Review of Education, Vol:57, p.89-105.

Öğrenci, Burhan KAĞITCI*
Sakarya Üniversitesi bkagitci@mynet.com

Doç. Dr. N. İzzet KURBANOĞLU
Sakarya Üniversitesi kurbanoglu@sakarya.edu.tr

ABSTRACT

Problem durumu: Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarıları bilişsel faktörlerin yanı sıra, kaygıları, tutumları ve öz-yeterlik inançları gibi duyuşsal faktörlere de bağlıdır (Krylova, 1997; Turner ve Lindsay, 2003). Yapılan çalışmaların sonuçları, öğrenciler arasında kaygının olduğunu (Berdonosov, 1999; Black ve Deci, 2000; Chiarelott ve Czerniak, 1987; Eddy, 2000; Kurbanoglu, 2013) ve öğrencilerin derslere yönelik kaygı düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkinin ders başarısını etkilediğini göstermiştir. Uluslararası yapılan 2012 PISA sınavının sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye'nin 65 ülke arasında matematikte 44, fen bilimlerinde 43, okuma becerilerinde ise 42. olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında ülkemizin fen eğitiminde dünya sıralamasının daha üst sıralarına çıkabilmesi için öğrencilerin kaygı ve tutumlarının fen dersini öğrenmelerini, hangi düzeyde etkilediğini araştırmak oldukça önemli bir problem alanıdır.

İlköğretim basamağında verilen fen eğitimi, geleneksel anlamda bireyi bir üst öğrenim basamağına hazırlamada oynadığı kilit rolün ötesinde, bireyleri geleceğe ve yaşama hazırlamak gibi önemli bir rolü üstlenmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Yaşar ve Anagün, 2008). Bu nedenle fen eğitimi sürecinde öğrencilerin başarıları, onların fene yönelik olumlu yönde gerçekleşen davranış değişikliklerine bağlıdır. Bloom ve arkadaşları (Schibeci, 1983), bu davranış değişikliklerinin bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal alan biçiminde gerçekleştiğini belirtmiştir. Duyuşsal alanın en önemli bileşenlerinden ikisi tutum ve kaygı kavramlarıdır. Koballa ve Crawley (1985) fen bilimlerine yönelik tutumu, bireyin fen bilgisini sevmeye ya da sevmeme veya fen bilimine karşı gösterilen pozitif ya da negatif duygu olarak tanımlamıştır. Kaygı öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin başarılarını etkileyen diğer bir faktördür. Mallow (1986) fen kaygısını, fen kavramlarından, bilim adamlarından ve fen ile ilgili faaliyetlerden tikslenme veya korkma olarak tanımlamıştır. Seligman, Walker ve Rossenhan (2001) ise fen kaygısını, akademik konularda ve günlük hayatın çok çeşitli aşamalarında bilimsel araç-gereçlerin kullanımını engelleyen gerilim olarak tanımlamışlardır.

Yapılan çalışmaların sonuçları genellikle kaygının öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecine katılmalarına engel teşkil ettiğini, performanslarını ve başarılarını düşürdüğünü göstermiştir (Albert ve Haber, 1960; Coleman ve Broen, 1972; Akt. Acun Kapıkıran, 2008). Bu nedenle, ilköğretim çağındaki birçok öğrenci tarafından anlaşılmaması zor ve sıkıcı olarak belirtilen fen dersine yönelik öğrencilerin kaygı ve tutumlarının ölçülerek fen dersindeki başarılarını etkileme düzeyini, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından araştırmak önem arz etmektedir.

Amaç: Bu çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen dersi kaygı ile tutum puanları arasındaki ilişki ve öğrencilerin kaygı ile tutum puanlarının bu derste kendilerini algıladıkları başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.

Yöntem:Örneklem: Çalışmanın örneklemini, üç farklı ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan toplam 625 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Uygulama 2011-2012 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları: Öğrencilere, Geban ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipinde 15 maddelik Fen ve Teknoloji dersi tutum ölçeği (cronbach alpha: 0.83) ile Kağıtçı ve Kurbanoglu, (2013) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipinde 18 maddeden oluşan (cronbach alpha: 0.89) Fen ve Teknoloji Dersi Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilere Fen dersinde kendinizi nasıl görüyorsunuz?" şeklinde "Başarılı", "Orta düzey" ve "Başarısız" gibi seçenekleri olan bir soru sorulmuştur.

Verilerin analizi: Araştırmada elde edilen veriler, Pearson Moment Korelasyon, ANOVA ve "t-Testi" ile analiz edilmiştir.

Bulgular :İlköğretim öğrencilerinin Fen dersine yönelik kaygı ile tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve öğrencilerin kaygı ile tutum puanlarının Fen dersi başarı düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, elde edilen *Bulgular* aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- Öğrencilerin Fen dersine yönelik kaygı puanları ile bu derse yönelik tutumları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu,
- Fen dersinde kendilerini başarılı olarak algılayan öğrencilerin kaygı puanlarının, kendilerini orta düzey ve başarısız olarak algılayan öğrencilerin kaygı puanlarına göre daha düşük olduğu,
- Fen dersinde kendilerini yüksek derecede başarılı olarak algılayan öğrencilerin tutum puanları, kendilerini orta ve düşük derecede başarılı olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- Öğrencilerin kaygı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı,
- Öğrencilerin tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu ve kız öğrencilerin Fen dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu,
- Öğrencilerin kaygı puanları ile sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı,
- Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile Fen dersi tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

* Bu çalışma Burhan KAĞITCI'nın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Bulgular öğrenciler arasındaki yüksek kaygının Fen dersine yönelik tutumlarına ve algıladıkları başarı düzeylerine, negatif bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu nedenle yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin fen kaygılarını azaltmak, Fen dersine yönelik pozitif tutum geliştirmelerini sağlamak ve algıladıkları başarı düzeylerini yükseltmek için kaygı azaltma stratejileri Fen dersleri müfredatı içeriğine dâhil edilebilir.

Anahtar kelimeler: Kaygı, tutum, cinsiyet, sınıf düzeyi

Kaynakça

- Acun Kapıkıran, N. (2008). Başarı Sorumluluğunun ve Başarı Kaygısının Psikopatolojik Belirtilerle İlişkisinin Belirlenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 140-149.
- Berdonosov, S. S., Kurzmenko, N. E. ve Kharisov, B. I. (1999). Experience in Chemical Education in Russia: How to Attract the Young Generation to Chemistry Under Conditions of “Chemophobia”. *Journal of Chemical Education*, 76(8), 1086-1088.
- Black, A. E. veDeci, E. L. (2000). The Effects of Instructors’ Autonomy Support and Students’ Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Chiarelott, L. ve Czerniak, C. (1987). Science Anxiety: Implications for Science Curriculum and Teaching. *The Clearing House for the Contemporary Educator in Middle and Secondary Schools*, 60 (5), 202-205.
- Eddy, R. M. (2000). Chemophobia in the College Classroom: Extent, Sources, and Student Characteristics. *Journal of Chemical Education*, 77, 514.
- Geban, Ö., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Atlan, A. ve Şahpaz, Ö. (1994). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına ve Fen Bilgisi İlgilerine Etkisi. *I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, (15-17 Eylül 1994). Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Kağıtçı, B. ve Kurbanoglu, N. İ. (2013). Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 10 (3), 95-107.
- Koballa, T. R., Jr., ve Crawley, F. E. (1985). The Influence of Attitude on Science Teaching and Learning. *School Science and Mathematics*, 85, 222-232.
- Krylova, I. (1997). *Investigation of Causes of Differences in Student Performance on the Topics of Stereochemistry and Reaction Mechanisms in an Undergraduate Organic Chemistry Course*. Ph. D. Thesis. Catholic University of America, Washington, D. C.
- Kurbanoglu, N. I. (2013). The effects of organic chemistry anxiety on undergraduate students in relation to chemistry attitude and organic chemistry achievement, *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 130-138.
- Mallow, J. V. (1986). *Science Anxiety: Fear of Science and How to Overcome it*. Clearwater, FL: H & H Publishing Co.
- Seligman Walkman, M. E. P., Walker, E. F. ve Rossenhan, D. L. (2001). *Abnormal Psychology (4th edition)*. N. Y.: W. W. Norton & Company, Inc.
- Schibeci, R. A. (1983). Selecting Appropriate Attitudinal Objectives for School Science. *Science Education*, 67 (5), 595-603.
- Turner, R. C. ve Lindsay, H. A. (2003). Gender Differences in Cognitive and Non-Cognitive Factors Related to Achievement in Organic Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 80 (5), 563-568.
- Yaşar, Ş. ve Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 223-236.

Yrd. Doç. Dr. Metehan ÇELİK
Ç. Ü. Eğt. Fak. Eğt. Bil. Böl
celmete@cu.edu.tr

ÖZET

Evlilik kurumu hayatında önemli bir role sahiptir. Günümüzde evliliklere ve evlilik ilişkilerine dair çalışmalar giderek artmakla birlikte evlilik uyumunu etkileyen değişkenlerde araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmektedir. Bunun yanı sıra yaşam doyumu, çatışma yönetimi, cinsel doyum, iletişim ve evlilik doyumu gibi faktörler fonksiyonel aileyi etkileyen önemli belirleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadır (Greef, 2000). Glen (1991), evliliğin bireylerin mutluluğunu sağlayan ve kişiliklerinin gelişmesinde önemli rol oynayan bir birim olarak tanımlamaktadır. Fowers (1993) ise evliliği, bireyin benliğini başkasının benliği ile birleştirmesine imkan veren, kişiliğin gelişmesini ve mutlu olmasını sağlayan bir kurum olarak görmektedir. Ayrıca, evlilik ailenin kurulmasında ilk evreyi oluşturan eşler arasındaki ilişki biçimi olarak ifade edilebilir. Özellikle sanayileşme ve endüstrileşme olgusu evliliğin yapısını değiştirmiş olup bu değişim değişen toplumda yaşamı sürdürmek ve uyum sağlamak açısından evliliğin yapısının anlaşılmasını ve iyi bir şekilde değerlendirilmesinin önemini arttırmaktadır.

Evliliği etkileyen bir çok unsur söz konusudur bu unsurlardan en önemlilerinden biri yaşam doyumudur. Yapılan çalışmalar insanların psikolojik iyi olma hallerinin onların yaşam doyumlarını etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca gelir, sağlık, eğitim düzeyi, yaş gibi faktörlerin psikolojik iyi olma düzeyini etkilediği ve psikolojik iyi olma düzeyinin ise bireyin genel yaşam doyumunun yüksek veya düşük olmasında büyük role sahip olduğu ifade edilmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996). Özellikle evli çalışanların, bekar çalışan bireylere göre daha fazla sorun yaşadıkları ve psikolojik iyi olma ve yaşam doyum düzeylerinin ise düşük olduğu ifade edilmektedir (Barling, 1990; Bartoloma ve Evans, 1980; Macewen ve Barling, 1988; Small ve Riley, 1990). Günümüzde çalışan ebeveynlerin sayısı giderek artmaktadır çalışma hayatı ve çalışma koşulları evli bireylerin aile ve evlilik ilişkilerini önemli ölçüde etkilemektedir. İnsanların yaptığı iş ve mesleği benliğine, kişiliğine uygun seçmesi ve bu doğrultuda eğitim alması duygusal gelişimini, psikolojik iyi olma halini ve yaşam doyumunu olumlu etkileyebilir (Gündoğar, Sallan-Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Bireylerin meslek seçimlerinde ilgileri, yetenekleri, değerleri dikkate alınarak kendilerine uygun mesleklere yönlendirilmeleri sağlanmakla birlikte, mesleğin niteliği, çalışma koşulları, bireyin kendini mesleki anlamda geliştirmesi için sunulan imkanlar, meslekle ilgili stres unsurlarının fazlalığı kişinin yeteneğine, ilgisine, değerlerine uygun meslek seçmiş olsa bile onun aile yaşantısını, mutluluğunu, yaşama dair aldığı doyum etkileyebilir (Kuiper, Martin ve Dance, 1992; Martin ve Lefcourt, 1983). Mutlu bir evlilik yaşayan bireylerin iş yaşamından genel anlamda da yaşamdan, evlilik paralelinde daha yüksek bir doyum almaları olağan bir durumdur. Bu nedenle evlilik doyumunun yaşam doyumuna olan bu etkisinin, yaşamın bir diğer önemli parçası olan iş hayatını da etkilemesi kaçınılmazdır (Grady ve Tucker, 1990; Suitor, 1991). Evliliklerinde üst düzey doyum sağlayamayan bireylerin, iş doyumları da bu bakış açısından hareketle yüksek olması beklenemez. İş ve iş çevresinde duyulan memnuniyetsizlik sonrasında yaşanan düşük iş doyumuna da mesleki tükenmişliği doğurmaktadır. Doğrudan insanlara hizmet eden, hizmetin kalitesinde insanın çok önemli olduğu alanlarda sık görülen tükenmişlik, ekonomik zararlara, elemanların işten ayrılmasına, hizmet kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Birtchnel, 1998; Kaçmaz, 2005).

Bireyin hayatında önemli bir paya sahip olan iş yaşamı onun diğer yaşam alanlarını etkileyecektir. Bu iş yaşantısının etkileşimde olduğu en önemli yaşam alanlarından biri aile ve evlilik yaşantısıdır. Bunların birbirlerini etkilemeleri olasıdır. İşinden doyum sağlamayan bireylerin bu doyumsuzluklarını diğer yaşantı alanlarına yansıttıkları ifade edilmektedir (Torun, 1995). Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Yaş, kıdem (İnanlı, Ağgün ve Atik, 2011), eğitim seviyesi (Yavuz ve Karadeniz, 2009), cinsiyet (Can, Can ve Dalaman, 2010), medeni durum (Bowen, Radhakrishna ve Keyser, 1994), ücret (Xiaofu ve Qiwen, 2007), okul müdürlerinin yöneticilik becerileri (Yaşar, Öztürk ve Demirbaş (2012), çalışılan okulun fiziksel koşulları (Chaplain, 1995) ve çalışma arkadaşları (Saygı, Tolon ve Tekoglu, 2011) öğretmenlerin iş doyumları üzerinde etkilidir. Nesillerin yetişmesinde büyük katkılar sağlayan öğretmenler bilişsel, duygusal ve sosyal açılarıdan örnek model oluşturmaları için bütün olarak görmek ve değerlendirmek önemlidir. Ayrıca öğretmenin bu açıları kendini yetiştirme öncesi kendi ailesinde ve sonra içinde bulunduğu ve etkileşim kurduğu sosyal çevresi ile ilgilidir. Öğretmenin aile ve evlilik ilişkisi onun mesleğine direkt ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Bundan dolayı öğretmenin mesleki performansının yüksek olması için evlilik uyumunun ve aile yaşamının sağlıklı ve mutlu bir tablo çizmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar ve ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmenler, tükenmişlik ve yaşam doyum ile ilgili olarak çeşitli çalışmalar yapılmakla birlikte, evlilik, evlilik uyumu, yaşam doyum ve tükenmişlik değişkenlerinin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda bu *Araştırmanın amacı* öğretmenlerin evlilik uyumlarının yaşam doyum ve tükenmişlik düzeylerine göre incelenmesidir. Araştırma öğretmenlerin evlilik uyumlarının bazı demografik (cinsiyet, evlilik durumu, evlilik biçimi, sahip olunan çocuk sayısı, ev işi yapma) değişkenlere, yaşam doyum ve tükenmişlik düzeylerine göre inceleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilinde bulunan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 213'ü kadın, 119'u erkek evli ve gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 56 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin evlilik uyumuna ilişkin veriler "Evlilik Uyum Ölçeği" ile yaşam doyumuyla ilişkili veriler "Yaşam Doyum Ölçeği" ile, tükenmişlik düzeyleri ile ilgili veriler ise "Maslak Tükenmişlik Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen Evlilik Uyum Ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Türkiye'de geçerlik, güvenirlik çalışması Kışlak-Tutarel (1999) tarafından yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 60 puan arasında değişmekte olup, yüksek puan evlilikte uyumu, düşük puan ise uyumsuzluğu göstermektedir. Yaşam Doyum Ölçeği Diener, Emmons, Larssen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir, yedi dereceli Likert tarzı bir ölçektir. Ölçek beş maddeden oluşan ve bireyin öznel iyilik durumunu ölçen bir ölçme aracıdır. Araştırmada tükenmişliğin ölçülmesi için Maslach ve Jackson

(1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Bu ölçek üç alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; “duygusal tükenme 9 madde, “duyarsızlaşma 5 madde ve “kişisel başarı 8 madde olmak üzere envanter toplam 22 maddedir. Ölçekte yer alan her madde 0’dan 6’ya kadar işaretlemeye olanak veren 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Verilerin istatistiksel analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem yılları açısından evlilik uyumlarında fark olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin evlilik durumu, evlilik biçimi, sahip oldukları çocuk sayısı, ev işi yapma gibi değişkenler açısından ise evlilik uyumlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaşam doyumları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin evlilik uyumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında duygusal tükenmişlik açısından negatif bir ilişki, duyarsızlaşma ile evlilik uyumu arasında negatif bir ilişki, kişisel başarı ile evlilik uyumu arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kaynakça

- Barling, J. (1990). Employment, stress, and family functioning. Chiesler, England: Wiley.
- Bartoloma, F. & Evans, P. A. L. (1980). Must success cost so much? Harvard Business Review, 58(2), 137-148.
- Birtchnel, J. (1998). The assessment of the marital relationship by questionnaire. *Sexual and Marital Therapy*, 3(1), 57-70.
- Bowen, C. F.; Radhakrishna, R.; Keyser, R. (1994). Job satisfaction and commitment of 4-H agents. *Journal of Extension*, 32(1), 1-22.
- Can, S.; Can, Ş.; Dalaman, O. (2010). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli faktörlere göre iş doyum düzeyleri (Muğla ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 299-311.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489.
- Fowers, B. J. (1993). Psychology as public philosophy: An illustration of the moral dimension of psychology with marital research. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 13, 124-136.
- Ergin, C. (1992). “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması”, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 143-154
- Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E., Demirel, S. & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Glenn, N.D. (1991). The recent trend in marital success in the United States. *Journal of Marriage and The Family*, 53, 261-270.
- Greef, A.P. (2000). Characteristics of families that function well. *Journal of Family*, 21, 948-962.
- İnandı, Y.; Ağgün, N.; Atik, Ü. (2011). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.
- Kışlak-Tutarel, Ş. (1999). Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *3P Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 7(1), 54-56.
- Köker, S. (1991). Comparison of the level of life satisfaction of normal adolescents and adolescents with problems. Unpublished Master's Thesis, Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Kuiper, N. A., Martin, A. & Dance, K. A. (1992). Sense of humor and enhanced quality of life. *Personality and Individual Differences*, 13, 1273-1283.
- Lykken, D. & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- Macewen, K. E. & Barling, L. (1988). Inter role conflict, family, support and marital adjustment of employed mothers: A short-term longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 241-250.
- Maslach, C. ve S. E. Jackson (1981), “The Measurement of Experienced Burnout”, *Jour of Occupational Behavior*, 2: 99-113.
- Martin, R.A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313-1324
- O’Grady, K. E., ve Tucker, N. W. (1990). Effects of physical attractiveness, intelligence, age of marriage and cohabitation on the perception of marital satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 13(2), 473-490.
- Saygı, H.; Tolon, T.; Tekoğlu, H. (2011). Job satisfaction among academic staff in fisheries faculties at Turkish universities. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39, 1395-1402.
- Small, S. A. & Riley, D. (1990). Toward the multidimensional assessment of work conflict into family life. *Journal of Marriage and Family*, 52, 56-61.
- Suitor, J. J. (1991). Marital quality and satisfaction with the division of household labor across the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 221-239.
- Torun, A. (1995). Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Xiaofu, P.; Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.
- Yaşar, M.; Öztürk, N.; Demirbaş, E. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 123-134.
- Yavuz, C.; Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9).

Teknolojinin Eğitime Entegrasyonunda Animasyon

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya KAHRAMAN
KTO Karatay Üniversitesi
derya.kahraman@karatay.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ile teknolojinin eğitime entegrasyonu da hızlanmıştır. Eğitimin çeşitlendirilmesi ve öğrenmeyi artırma çabalarının sonucu olarak kullanılan teknolojik *Yöntem*lerden biri de animasyondur. Bir eğitim materyali olarak animasyonun tasarımında dikkat edilmesi gerekenlerin farkındalığı önemlidir. Animasyon tasarım süreci bir çalışma grubu ve farklı ekipmanlar ile yürütülmektedir. Tasarım araçları geleneksel *Yöntem*den başlayarak bilgisayar animasyonuna varıncaya kadar gelişerek şekillenir. Bu araştırmada geleneksel animasyon *Yöntemi* nedir, kullanılan materyaller nelerdir incelenmiştir. Çalışmanın alan yazında tasarımcıların yada eğitimcilerin animasyon tasarımında süreci hakkında bilgi sahibi olmalarına ve bir eğitim materyali olarak animasyonun önemine ışık tutabileceği sonucuna varılmıştır.

Problem situation: Integration of technology to the education has fastened the using the new technologies in education at the present time. Animation is one of the technological methods used as a result of efforts of diversification of education and increasing learning. Being aware of the issues to be taken care at the design of the animation as an educational material is very important. Design materials are shaped starting from the development of traditional methods till computer animation. In this research, what the traditional animation has been, which materials have been used have been examined. It has been resulted in this research that the designers and animators should shed light on the importance of animation as an educational material and having information about the animation process.

Yöntem: Bu araştırma tarama modelinde olup belgesel tarama *Yöntemi* kullanılmıştır (Karasar,1998)

- Bu çalışma Ayşe Derya Kahraman tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Grafik Eğitimi Bilim Dalı “Canlandırmanın (Animasyonun) Öğrenci Başarılarına ve Derse İlişkin Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora tezinden bir bölümün düzenlenmiş halidir.

Giriş: Canlandırma olarak bilinen animasyon çizgi film olarak tanımlansa da, çizgi film animasyonun tekniklerinden biridir. Canlandırmanın farklı tanımları bulunmaktadır. Animasyon tek tek resimleri ya da devinimsiz nesneleri, gösterim sırasında devinim duygusu verebilecek biçimde düzenleme ve filme aktarma işidir denilebilir(Özön, 2000). Canlandırma yaşam içinde devinen tüm nesne yada canlıların anlık görüntülerinin çizim aşamasından sonra teknolojik işlemlerden geçirilerek devinen imajlara dönüşmesi işlemidir de denilebilir(Sezgin, 1990, s. 192).

Animasyonun en temel araçları geleneksel animasyonda kâğıt ve kalemdir. Animasyon tasarım sürecinde kullanılan kalem, tasarımcının kendi seçimidir. Kalem ile tasarımcı farklı renkleri farklı alanlarda kullanır(Aksoy, 2002, s.16). Geleneksel animasyonda genel olarak karakter tasarımı için siyah kalem, fon gölgeleri kamera pozisyonları ve hareketlerinde kırmızı kalem, fon ve çizimlerinin arasındaki ilişkiyi göstermek için mavi kalem kullanılır. Farklı alanlar üzerinde yeniden çalışmak gerekirse aynı sıra izlenir(Brethaut, 1998, s.12).

Animasyonda temel araçlardan biride ışıklı masadır. Işıklı masanın bir takım bileşenleri bulunmaktadır. Işıklı masa üzerinde cam disk, masanın içinde ışık kaynağı, üzerinde dairesel bir delik bulunmaktadır(Brethaut, 1998, s.6; http://www.animationmeat.com/pdf/televisionanimation/HB_LayoutNotes.pdf).



Şekil 1. Işıklı Masa

(<http://www.vertigo.com.tr/animation-production-methots>)

Klasik animasyon yapım süreci: Animasyon animatör ekibi, tasarımcı, yönetmen, arka plan ressamı, kameramanın ortak çabası ile ortaya çıkan bir çalışmadır. Animasyon senarist ve yönetmenin birlikte çalışacağı iyi bir fikir, öykü ve senaryodan oluşur. Senaryo aşamasında tasarımda yapılacak olan tüm jest, mimik ve hareketler durumlara bağlı olarak çözümlenirken diyaloglar bir sonraki aşamaya bırakılır(Özön, 1964, s.183).

Animasyon filminin senaryosunun yazımından sonra story board çizilir. Animasyonda karakter kullanılacaksa animasyona göre analizi yapılan karakter tasarımı gerçekleştirilir. Karakterlerin farklı duruş ve ifadelerinden oluşan model sheet adı verilen karakter sayfaları oluşturulur. Sahnelerin sürelerine göre film müziği hazırlanır. Sahneler için hazırlanan tüm ses ve diyaloglar ses bandına(sound track) kaydedilir. Ses bandının ne kadar süre kaplayacağı (track breakdown) işlemi ile ayarlanır. Bu ölçümler ses dökümü sayfasına(bar sheet) aktarılır. Bar sheet bilgileri çekim cetveline(dope sheet, x sheet) kaydedilir.

Animasyon çekimi sırasında animasyon sahnesinin nasıl fotoğraflanacağı ile ilgili bütün bilgilerin yazılı olduğu forma çekim cetveli denir. Yatay ve dikey olarak çizgilere ayrılan çekim cetvelinde ait olduğu filmin adı, sahne numarası ve bir sahnenin birden çok çekim cetveli olabileceğinden sayfa numarası bulunmalıdır. Çekim cetveli tasarımı animasyon yalnızca hareket analizi değil seslerinde sürelerini hesaplanmalıdır(Culhane, 1989, s.22).

Tüm bu aşamalardan sonra “sahne tasarımı-alan şeması” (layout) planlanır. Her sahne için sahne tasarım dosyasına gerekli notları düşeceği çekim cetveli eklenir. Örneğin ışığın yönünü belirlemek için üç boyutlu oklar kullanılır. Arka plan sanatçısının çalışmasını kolaylaştırmak için temiz ve eksiksiz çizimler yapılır. Arka plan yeniden kullanılacaksa direktif kırmızı kalemle “re-uses (reus) olarak yazılacaktır(Breteaudeau, 1998, s.34).

Sahne tasarımını anlatım taslağı(Animatik) izlemektedir. Animatik animasyon sahnelerini anlatan resimlerin sound-track eşliğinde ve sahnelerin gerçek sürelerinde çekimlerinden oluşur. Animatik film üzerinde oluşabilecek sorunların yapım aşamasında çözülmesine yardımcı olur. Animasyon tasarım sürecinde animatör uç resimler ve orta hareketler ile animasyonun hareketinin kaç resimle çözümleneceğini, ritmini saptayıp karakterin varsa arka plan ilişkisini saptar. Hareket için gerekli olan tüm resimleri çekim cetvelinde asetata aktarılır(Culhane, 1989, s.281).

Animasyon sahnesi çizimleri yapıldıktan sonra boyanmadan önce test edilir. Çizgi testi animasyonda en önemli noktalardan biridir. Çizim testi ile çizimi bitmiş olan hareketlerin zamanları ayarlanır, araya yeni çizimler eklenip çıkartılacağına(reshoot) karar verilir. Çizgi testleri için kullanılan bir takım animasyon programları ile çizimlerin yerleri değiştirilebilir yada iptal edilebilmektedir(Özgür, 1994, s.22).

Animasyon yapım sürecinde çizimleri temizleme görevi olan çizerler de bulunmaktadır. Temizlik (Clean up) görevini üstlenen animatörlerin görevi farklı animatör ve asistanların elinden çıkan çizimleri filmin genel akışına göre temizlemektir. Animasyon tasarımının her aşamasında içerisinde hareket akışını görebilmek için çizgi testi onaylandıktan sonra asetata aktarılır. Asetat kullanılmayacak filmlerde ise tüm çizimler tarayıcı ile çekim cetveli esas alınarak bilgisayara aktarılır. (Culhane, 1989). Animasyon bilgisayarda yapılıyorsa bu aşama kullanılan tekniğe göre 2d yada 3d olarak tasarlanabilir. Tüm çizimleri ve kontrolleri bitmiş olan sahnelerin dosyaları kameramana ulaşır.

Kameraman çekim cetveline göre sürelerini bildiği resimleri fotoğraflamaya başlar. Sahne tasarımcısı tarafından kamera direktiflerine göre çizimlerin çekimleri tamamlanır. Ses bandı ile görüntü bandı karıştırıcı(mixer) yardımı ile karıştırılarak tek batta birleştirilir, son olarak yeniden seyredilen filmde bir sorun yok ise animasyon tamamlanmıştır. Hazırlanan şema klasik animasyon sürecini daha kolay anlamamızı sağlamaktadır. Klasik animasyon teknolojisini daha iyi anlayabilmek için cut-out animasyon, cam üzerine kum, boya animasyon ile ilgili çalışmaları incelemek de gerekmektedir.

Animasyonun Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Eğitimde üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisi teknolojinin eğitimde kullanılması ve etkin öğrenmedir. Öğrenme bir yaşantı ürünü olmanın yanı sıra nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir(Erden, 1998: 79). Öğrenmenin etkili kalıcı olabilmesi için etkili öğrenmeyi meydana getirecek yaşantılara dönük eğitim faaliyetlerini belirlemeye ihtiyaç vardır. Öğrenmedeki bu değişime bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi, bilgi toplumlarının ortaya çıkmasına neden olmuş, toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri ve kendilerine uyarlamaları zorunlu hale gelmiştir. Bu noktada eğitimde teknoloji kullanımı önemli yer tutmaktadır(Usun, 2000: 43-45). Eğitim teknolojilerinin okullarda kullanılmasının başlıca nedenleri arasında, öğrenilen bilgi miktarının artması, içeriğin karmaşıklaşması, eğitime talebin sürekli artması, öğrenci sayılarının artması bireylerin eğitim durumlarından daha çok faydalanmak istemeleri de sayılabilir(Alkan, 1994, 9-14).

Teknoloji aynı zamanda eğitim sürecinin gelişmesinde gün geçtikçe etkin ve önemli bir faktör olarak kendini gösterdiğinden, öğrenilmesi gereken bilgi ve öğrenci sayılarının hızla artması birtakım sorunları da beraberinde getirmiş, eğitim sürecinin ve niteliğinin gelişmesinde önemli rol oynayan yeni *Yöntemlerin* eğitim kurumlarına girmesi kaçınılmaz olmuştur. İlkokuldan üniversiteye kadar okulların en önemli fonksiyonu öğrenciye etkin bilgi donanımını sağlamak olduğundan, pek çok disiplini içinde barındıran eğitim teknolojilerinde animasyon kullanımı ile öğrenciler; etkin öğrenmeye kabiliyetlerini geliştirmekte, disiplinler arası bilgi transferi yapabilmektedirler

Animasyon Latince canlandırma manasına gelmektedir. Canlandırma ilk dönemlerinde eğlenmek ve dinlenmek amacıyla kullanılmaktadır. Günümüzde animasyonun genel yapısının dışında farklı alanlarda kullanılması fikrinden yola çıkarak animasyon diğer disiplinler ile ilişkilendirilecek şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Animasyonun eğitimde kullanımı son yıllarda daha sık görülmektedir. Animasyon görsel sunumların bir türü olan çizimlerin animasyon teknikleri ile hareketlendirilmesinden oluşur. Animasyon hareketli ve sesli olması sebebiyle pek çok duyu organını işe koşturmaktadır(Daşdemir ve Doymuş, 2012, s.77). Animasyonların eğitimde kullanımları öğrencilerin öğrenme yaşantılarını artırmaktadır. Bilgisayar animasyonları eğitimde uygulamalı bir stratejinin parçası durumunda olduğunda öğrencilerin geri bildirimlerinde de faydalanılabilmektedir(Rieber, 1990).

Animasyonun öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesine faydası olduğunu da yadsımamak gerekir. Aynı zamanda animasyonun eğitimde zamanı etkin kullanma, az görülen olayları ve karmaşık sistemleri basitleştirerek görselleştirme gibi faydaları da görülmektedir. Animasyon pek çok dalda olduğu gibi biyoloji, kimya, yabancı dil eğitiminde de yaygın olarak görülmektedir. Animasyonlar, öğrencilerin karmaşık işlemleri ve değişen soyut kavramları anlamalarını arttırmak içinde sık sık kullanılırlar(Kombartzky, Ploetzner, Schlag, Berthold Metz, 2009: 424).

Animasyonun eğitimde kullanılması öğrencinin kavrayışını ve bilginin kalıcılığını artırmakta, öğrencinin görsel zekâsına hitap ederek öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Eğitimde animasyon kullanımının kalıcı öğrenmeye yüksek pozitif etkisi olduğu görülmektedir (Pezdek and Steven, 1984, s: 4). Animasyonlar öğrencinin öğrenmeye karşı olan isteksizliğini azaltarak; algı becerisini geliştirir. Bu sebeple animasyonlar etkileşimli öğrenme ortamları sunmakta, öğrencinin ders konularını somut olarak izleyerek kavramalarını sağlamakta ve renk ile hareket özelliklerini birleştirerek akılda kalıcılığı artırmakta, eğitim sürecini zevkli hale getirmektedir (Özcan, 2008, s:4).

Sonuç: Bilgi toplumunda varlık gösterecek etkili ve zihinsel süreci kullanan bireyler yetiştirmek için eğitim teknolojileri, yeni öğretim stratejileri ve öğretim teknikleri geliştirmek gerekmektedir. Günümüzde animasyon teknikleri eğitim ve bilgisayar teknolojisiyle paralel ilerlemektedir. Zengin bir öğrenme ortamı oluşturan animasyon bu anlamda uygun bir *Yöntem*dir. Eğitim materyali olarak animasyon konular ve hedef davranışlar etrafında düzenlenmektedir. Bu çalışmada animasyon tasarlama tekniklerinin temeli olan geleneksel animasyon tekniği ve kullanılan araçlar anlatılırken, teknolojinin eğitime entegrasyon *Yöntem*lerinden biri olan animasyonun bilgiyi öğrencide somut ve kalıcı olmasını sağlaması, öğrenci tutumlarını, başarılarının olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu sebeple öğrenci tüm duyu organlarını işe koşarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarında gelişme sağlamaktadır. Böylece öğrenme daha kolay, bilgiler daha kalıcı olmaktadır.

Anahtar sözcükler: Animasyon, Çekim Cetveli, Eğitim.

Kaynakça:

- Aksoy, Kutluay Tahir. (2002). *Çizgi Filmde Sahne Tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Alkan, Cevat (1994). *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brethaut, Jacky(1998). *Layout*. Brussels: The european animation industry production.
- Culhane Shamus, (1989). *Animation From Script To Screen*. Newyork.: Martin Press.
- Daşdemir, İ; v Doymuş, K.(2012). Fen ve teknoloji eğitiminde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. Cilt 2, s:3.
- Erden, Münire (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 9. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kombartzky Uwe, Ploetzner Rolf, Schlag Sabine, Metz Berthold (2010); Developing and evaluating a strategy for learning from animations, *Institute of Media in Education, University of Education*, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, Germany, 20: 424-433
- Pezdek, K., and Steven, E., (1984). Children's memory for auditory and visual information on television, *Developmental Psychology*, 20, 212-218.
- Rieber, L.P. (1990a). Animation in computer-based instruction, *Educational Technology Research and Development*, 38(1),77-86.
- Sezgin, K. (1990). Canlandırma. *Açık öğretim fakültesi iletişim bilimleri Kurgu dergisi*. S. 7.
- Özcan Ferhat (2008). Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Öğretiminde Animasyonların Yeri ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Özön, Nijat, (2000). *Sinema Televizyon Video Bilgisayarlı Sinema Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı yayınları.
- Özgür, Tahsin(1994). *Animation notes*. Ankara: özgür yayıncılık
- Özön, Nijat (1964). *Sinema el kitabı*. Ankara: Elif kitapevi
- Usun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- http://www.animationmeat.com/pdf/televisionanimation/HB_LayoutNotes.pdf

Arş. Gör. Fatih TAŞ
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
fatihatas@bartin.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Nur SIRMACI
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
nsirmaci@yahoo.com

ÖZET

Günümüz eğitim sistemleri çağa ayak uyduran, kendi sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmak için geleneksel yaklaşımdan farklı olarak bireylerin ihtiyaçlarını göz önüne alan yeni eğitim öğretim ortamları oluşturulmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını bireysel özelliklerini ortaya koyarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini önermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı *Yöntem*lerden birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ön bilgi, ilgi, yetenek, öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini kabul eden, bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirerek her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan ve öğrenme sürecinde öğrencilerin öz düzenleme, problem çözme, iletişim kurma, bilişüstü becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim *Yöntemi*dir (Heacox, 2002).

Matematik Eğitiminin Genel Amaçları incelendiğinde bu amaçların bir kısmının matematiksel düşünme ile bire-bir ilişkili olduğu görülmektedir. Matematik ardışık öğrenmeler içeren bir disiplin olduğundan kavramların birbiri ile ilişkilendirilmemesi öğrenme sürecini aksatacaktır. Geleneksel öğrenme *Yöntemleri* bilginin yapılandırılarak içselleştirilmesi yerine düşünmeden ezberlemeye yöneliktir. Buna karşın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenenin bilgiyi yorumlamasına, yapılandırmasına ve var olan bilgileri ile ilişkilendirmesine fırsat vermektedir. Böylelikle bireyleri araştırmaya yönelterek, onları problem çözme durumlarıyla karşı karşıya bırakarak, sorgulama, yaratıcı olabilme, matematiksel düşünebilme, analiz-sentez yapabilme gibi üst düzey davranışlarının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Bukova, 2006).

Diğer taraftan, başarılı bir matematik performansı için bilişüstü beceriler de önem taşımaktadır (Lucangeli, 1997). Bilişüstü beceriler, bireyin öğrenme sürecinin farkında olması ve bu süreçte kontrol, izleme gibi bilişsel süreçleri düzenleme olarak ifade edilir. (Brown, 1987; Flavell, 1987; ve Nelson ve Narens, 1996). Araştırmalar matematik dersinde başarıları yüksek, başarıları düşük öğrencilere göre bilişüstü stratejilerini daha etkili kullandıklarını ortaya koymuştur (Desoete, 2001; Şen, 2012; Sırmacı ve Taş, 2012).

Matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim *Yönteminin* öğrencilerin matematik performansını, özyeterlik algılarını ve bilişüstü becerilerini olumlu yönde etkileyeceği fikri bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulanmasının temel sebebi olarak belirlenmiştir. Ülkemizde uygulanan yeni ilköğretim matematik programında yapılandırmacı yaklaşımın temel alınması, bu araştırmayı yapılandırmacı bir öğretim ortamında bir uygulama *Yöntemi* önermesi açısından önemli kılmaktadır. Aynı zamanda ülkemizde ilköğretim düzeyine yönelik olarak farklılaştırılmış öğretim *Yönteminin* uygulanması ile ilgili çalışmaların çok az olması da bu araştırmanın gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Bu çerçevede araştırmada “Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi nedir?” problemine cevap aranmıştır.

Araştırmanın amacı: Araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisini incelemektir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerin gelişimine etkisi nedir?
2. Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematik akademik başarılarına etkisi nedir?

Araştırmanın önemi: Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve üst düzey düşünme becerilerine uygun öğrenmelerinin sağlanabilmesi için onların hazırbulunluluk, ilgi ve öğrenme stillerine dikkat edilmesi gerekliliği öğretim *Yöntemlerini* çeşitlendirmektedir (Şaldırdak, 2012). Farklı özelliğe sahip bu öğrencilerin aynı öğrenme ortamlarında bulunması özellikle matematik ve diğer derslerde kullanılan geleneksel öğrenme *Yöntemlerinin* etkililiğini, öğrencilerin hedeflere ne kadar ulaşabildiğini sorgulanır hale getirmiştir.

Günümüzde öğretim ortamında öğrencilerin beraberinde getirdiği birçok bireysel farklılık bulunmaktadır. Tüm bireyler için öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı ve öğretim planları yapılırken bu farklılıklara duyarlı olunmalıdır. Farklılaştırılmış öğretim *Yöntemi* bireysel farklılıkların öğretim sürecine katılması konusunda uygulayıcılara yol gösterici olmaktadır (Yabaş, 2008).

Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamındaki bütün öğrencilere ulaşabilmeyi mümkün kıldığı ilgili alan yazında vurgulanmıştır (Heacox, 2002; Oliva, 2005; Tomlinson, 2001; Yabaş, 2008; Şaldırdak, 2012). Bu nedenle çalışmada farklılaştırılmış öğretim tasarımlarının öğrencilerin bilişüstü becerileri ve matematik dersi akademik başarılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmada elde edilecek sonuçlar farklılaştırılmış öğretim tasarımına dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerileri ve akademik başarıları gibi farklı değişkenler üzerinde yapılan araştırmalar özellikle ülkemizde oldukça azdır (Yabaş, 2008 ; Şaldırdak, 2012).

Araştırmanın uygulayıcılara, öğrenme ortamlarını günümüz şartlarına uygun hale getirmelerinde yardımcı bir *Yöntem* olabileceği öngörülmektedir. Uygulayıcıların planlama, öğretme ve değerlendirme süreçlerine katkısı olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında oluşturulan farklı öğretim tasarımları kaynak olarak kullanılabilir.

Araştırmanın modeli: Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, öğrencilerin üstbilis becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma, öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Öntest – sontest kontrol gruplu desen, yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Bu modelde katılımcıların, deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili özellikleri ölçülür (Büyüköztürk, 2001).

Araştırmanın örnekleme: Araştırmanın çalışma grubunu bir ilköğretim kurumunda öğrenim gören 60 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yer alacak okulun belirlenmesinde uygun örnekleme yapılmıştır.

Veri toplama araçları: Bu çalışmada, verileri toplamak amacıyla 6.Sınıf Matematik Dersi Olasılık öğrenme alanına ait araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış akademik başarı testi ve Aydın ve Ubuz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişüstü Yeti Anketi uygulamadan önce ve sonra olmak üzere iki defa uygulanmıştır.

Bulgular : Farklılaştırılmış öğretime dayanan bir öğretim tasarımının uygulandığı grupta öğrencilerin toplam öntest ve sontest bilişüstü yeti puanlarına uygulanan bağımsız gruplar için t testi sonucunda t:293 değeri bulunmuştur.p=546>.05 olup grupların öntest ve sontest bilişüstü yeti puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Farklılaştırılmış öğretime dayanan bir öğretim tasarımının uygulandığı grupta öğrencilerin toplam öntest ve sontest akademik başarı puanlarına uygulanan bağımlı gruplar için t testi sonucunda t:1,767 değeri bulunmuştur. Bu değer, 58 serbestlik derecesinde ve .05 anlamlılık düzeyindeki t tablo değeri olan 1,671'den büyüktür. Başka bir deyişle, grubun öntest ve sontest aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sonuçlar: İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık konusu öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney grubu ve geleneksel öğretim kullanılan kontrol grubu bilişüstü yeti testi puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde Boerger (2005), Yabaş ve Altun(2009) matematik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanarak yaptıkları deneysel araştırmaların sonucunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının bilişüstü becerileri geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmamızda bu durumun aksi çıkmıştır.

Çalışma kapsamında, İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Olasılık Konusu öğretiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımı kullanılan deney ve kontrol grubunun matematik başarı testi puanları arasında lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulan farklılaştırılmış öğretim tasarımı sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmuştur. İlgili alanyazın tarandığında benzer sonuçlar oldukça fazladır. Şaldırdak (2012)'de matematik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerinde etkili olup olmadığını araştırmış ve başarının arttığını göstermiştir. Benzer olarak Springer, Pugalee ve Algozzine (2007) Richards ve Omdal (2007), Yabaş ve Altun'un (2009) farklılaştırılmış öğretim tasarımının akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Bu araştırmalarda da farklılaştırılmış öğretim tasarımının anlamlı bir biçimde akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, öğretim tasarımı, bilişüstü beceriler, matematik öğretimi

Kaynaklar

- Boerger, V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study*. Yüksek Lisans Tezi. Pacific Lutheran University.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other mysterious mechanisms, *Metacognition, Motivation, and Understanding*,65-116.
- Bukova, E., (2006). *Öğrencilerin limit kavramını algılamasında ve diğer kavramlarla ilişkilendirilmesinde karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldıracak yeni bir program geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Pegem Yayınları. Ankara.
- Desoete, A., (2001). Metagognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*. 34 (5): 435-449
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. *Metacognition, motivation, and understanding*.
- Heacox, Diane.(2002). *Differentiating instruction in the regular Classroom: how to reach and teach all learners, grades, 3-12*. ABD: Free Spirit Publishing.
- Lucangeli, D. ve Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship?*Mathematical Cognition*, 3, 121-139.
- Nelson, T. O. ve Narens, L. (1996). Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P.
- Oliva, Peter F. (2005). *Developing the curriculum*. 6. Basım. ABD: Pearson
- Richards M.R.E. ve Stuart, N. O.(2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*. (18), 3. 424-456.

- Springer, R., David P. ve Bob A.(2007). Improving mathematics skills of high school students. *The Clearing House*. (81)37-43.
- Sırmacı,N ve Taş,F.(2012).İlköğretim 6-7-8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü yetilerinin matematik akademik başarılarına,cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi. *X.UFBMEK*. Niğde,27-30 Haziran.
- Şaldırdak,B.(2012).*Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.)Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, H. Ş. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dünya 'daki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*.(2)1.
- Tomlinson, C.(2001).*How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. 2. Baskı. *ABD*: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yabaş,D.(2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi),Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerinin özyeterlilik algıları,bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37: 201-204.

Yazma Sürecine Yeni Bir Bakış: Özel Yazma Yöntemi

Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
tcelik77@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Yazının toplumsal bir nesne olduğunu söyleyen Barthes'ye (1999: 18) göre yazı, doğa gibi eksiksiz ve birleşik biçimde insanın kullanımına hazır bir nesnedir. Bir taraftan da Witgenstein'in deyişiyle "dilimin sınırları dünyamın sınırları" dır (Soykan, 1995: 19). İnsan, dilinin sınırları içinde oluşturdıklarını konuşma ve yazıyla başkalarına aktarır. Yazmak, fizyolojik ve psikolojik olarak insana yararlı olduğundan okullarda öğretilmelidir. (Graham, Gillespie & McKeown, 2013: 3). İnsanlar konuşmayı yazmaktan daha güvenli bulurlar. Oysa konuşmalar, anlık gerçekleşir ve düzeltilemez. Yazar ise son ana dek metninde düzeltme yapabilir. (Elbow, 2000: 39-40; Günay, 2004: 98). Yazmak isteyenler, yazma yeteneklerinin ve yazma disiplinlerinin olmadığını düşündüklerinden yazma becerilerini geliştirmeyi reddederler ya da ertelerler (Elbow, 1973:12). Özgün yazılar yazabilmek tıpkı konuşmak gibi, öğrenilmesi gereken hem bireysel hem toplumsal bir eylemdir. İnsan yalnızca kendisi için yazdığında kendi kendisiyle konuşmuş, duygularının kendiliğinden oluşan bir ad listesi oluşturmakla yetinmiş olur (Barthes, 1995: 19). Başkaları için yazılan yazıların ise bazı zorlukları vardır. Yazılı dilde sözlü dile göre dilbilgisel kurallara uyma zorunluğu, sözcükler arasındaki uyum, anlam ilişkilerinde tümcenin doğruluğu daha çok önemsenir (Günay, 2004: 97). Tüm zorluklarına rağmen yazı, daima özgün olabilme olasılığı taşır. İnsan yazarken anadilinin söz varlığına ve dilbilgisi kurallarına dayanarak sözcükler üretebilir; farklı duygular ve imgeler tasarlayabilir (Aksan, 2003: 44). Smith'e (2005) göre etkileyici bir yazı yazmanın formülü yoktur; bu nedenle yazma eğitimi bitmez; yazı tıpkı tualdeki resim gibi, her zaman "daha başka türlü de yapılabilir" düşüncesini uyandırır. Üstelik bireysel farklar, eğilimler, alınan eğitimler de yazma performansını etkiler (Graham 2006'dan akt. Graham, Gillespie & McKeown, 2013: 3-6). Bunların yanı sıra yazma motivasyonunun yazma performansı ile güçlü bir ilişkisi vardır; motivasyon düştükçe yazma başarısı da düşer (Troia ve etc. 2013: 21). Yazma üzerine yapılan kaygı ve tutum çalışmalarından, öğrencilerin yazmaya yeterince güdülenmedikleri, yazmaya dönük önemli ölçüde kaygı taşıdıkları, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır (İşeri ve Ünal, 2010; Maltepe, 2007; Aktan, 2013). Eleştirel düşünebilmeye ve dili yeniden örgütleyebilmeye dayanan yazma becerisini geliştirmek ve geleneksel yazma eğitimi *Yöntemlerinin* eksiklerini gidermek amacıyla çeşitli yazma eğitimi *Yöntemleri* geliştirilmiş, tartışılmıştır (Maden ve Durukan, 2010; Temizkan, 2011; Dilidüzgün, 2013; Çelik ve Çetinkaya, 2014). Yazma süreci genellikle üç aşamada tanımlanır: Yazının planlanması, taslak haline getirilmesi, yazının düzeltilmesini ve son kez yazılması (Harmer, 2004:5; Keçik ve Uzun, 2004). Bu üç aşama, her yazma *Yönteminde* işlev ve biçimde farklı açıdan ele alınabilmektedir. Örneğin yaratıcı yazma eğitimi *Yöntemlerinde*, öğrenciler çeşitli konular üzerine görsel ve yazılı uyarılarla ya da oyunlarla desteklenip onların özgün yazılar yazmaları sağlanmakta; ardından alternatif ölçme ve değerlendirme *Yöntemleri*yle öğrencilerin yazma becerilerinde ulaştıkları düzey belirlenmektedir. *Yöntemler* değişse de yazı yazmanın düzenli çalışarak öğrenilebildiği bir gerçektir. (Elbow, 1973: 25-32). Elbow'a (2000) göre yazının konusuna, uzunluğuna, türüne; yazıda kullanılacak anlatım tekniklerine, geliştirilecek ana ve yan düşüncelere genellikle öğretmenler karar verir. Sınıfta konuşulan her konuşma değerlendirilmediği halde sınıfta yazılan her yazının öğretmen tarafından her zaman değerlendirilmesi, öğrencilerde yazının süregelen olarak bir otoriteye (öğretmene) yazılması gerektiği düşüncesini uyandırır. Okul ortamlarındaki öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu karşılıklı anlaşma, yazmanın sürekli bir ödev duygusuyla yazılmasına neden olmaktadır. Özgün ve başarılı bir yazı, herhangi bir otoriteye beğendirmeye kaygısı taşımaksızın, kişinin özne dünyasında, kendi beğenileri çevresinde oluşmaktadır. Yazı, üretim sırasında özeldir; ancak paylaşıldığında toplumsallığını ortaya koyar. Öğrenci metinleri zorunluk nedeniyle yazılan ve paylaşılan metinlerdir. Yazarlar yazılarını, seçtikleri okur tipine göre biçimlendirirler. Okur tipleri değiştiğinde yazıların biçimi de içeriği de değişir. (Perron, 1979:146; Elbow, 1999: 144). Öğrencilerin okuru çoğunlukla otoriter bir okur olan öğretmendir; yani öğrenciler hep aynı okur tipine seslenmektedirler. Barthes (1987: 17-19), biçim yaratmanın zaman aldığından söz etmektedir. Buna karşılık öğretmenler öğrencilerden kısa sürede yazdıkları yazıları toplar ve değerlendirir; büyük yazarlar bile yazdıkları hiçbir yazıya bitmiş gözüyle bakmazlar. (Aktulum, 2004: 45; Barthes, 1995:16). Öğrenciler, çoğunlukla öğretmenlerinin verdiği konular üzerine yazmak zorunda kalırlar; böylece ilgi duymadıkları ya da bilmedikleri bir konuya doğal olarak yanlış bir dil ya da bakış açısıyla yaklaşırlar (Elbow, 2000:39). "Ben" adını kullanmak, neredeyse yasaklandığı için öğrenciler yazmaktan nefret eder hale gelirler (Moran, 2004:95). Elbow (2000:34-36) dört temel okur tipinden söz eder: Yazar üzerinde otoritesi olan okuyucu 2-Akran okur 3- Tanıdık olmayan, dikkatli okur 4- Kendinin okuru. Öğrencileri, kendilerinin okuru olarak yetiştirebilmek için eğitim ortamlarında Elbow'un (2000) geliştirdiği özel yazma (private writing) *Yönteminden* yararlanmak gereklidir. Edebiyatta kişisel mektuplar, günlükler, kişisel iletiler gibi metinlere "özel yazı" (private writing) denir. Özel yazıların okuru genelde yazarın kendisidir ya da kendisine yakın gördüğü bir başka kişidir. Özel yazılar toplumsal bağlamda yazılmazlar; yayımlanmak üzere yazılan yazılardan (public writing) farklıdır. Etkileyici (expressive), bireysel (personal), özyaşamöyküsel (autobiographical) ve özel (private) yazma birbirinin eşanlamlısı değildir (Hillgoss, 1989: 125-127). Özel yazma, yazarın yazma süresini kendisinin belirlediği ve yazdıklarını kendisinin değerlendirdiği bir yazma *Yöntemidir*.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, yazının biçimine, içeriğine, sürecine ve değerlendirme ölçütlerine öğrencinin (yazarın) karar verdiği özel yazma (private writing) *Yönteminin*, öğrencilerin yazı yazmaya dönük düşüncelerinde değişiklik yaratıp yaratmadığını araştırmaktır.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma *Yöntemlerinden* eylem araştırma deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmaları; katılımcıların kendi uygulamaları hakkında analitik düşünme becerilerini geliştirir, eğitimdeki yeni fikirlere ve değişimlere karşı açık olmalarını sağlar (Pine, 2009; Uzun ve Anay, 2014). Bu çalışmada Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi

Bölümü 2013-2014 eğitim-öğretim yılı 1. sınıf öğrencileriyle, Yazılı Anlatım I dersi kapsamında yürütölmek üzere 12 haftalık özel yazma *Yöntemi* içerikli eğitim-öğretim ortamı düzenlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerden iki tür veri elde edilmiştir: a- Uygulamaya başlanmadan önce ve uygulama sonunda öğrencilere yöneltilen on adet açık uçlu soruya verilen yanıtlar b- Öğrencilerin, kişisel yazma *Yönteminin* yazmaya dönük kendilerinde bir değışiklik yaratıp yaratmadığını yansıtan bir adet açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar. Verilerin çözümlemesi, içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. İçerik analiziyle kodlamalar ve buna bağılı temalar geliştirilmiştir.

Bulgular: Verilerin çözümlemesi sonucu katılımcılara ait görüşler “yazmayı sevmeye ve yazmaya karşı güven”, “yazma özgürlüğü”, “rahatlama”, “kendini daha iyi ifade etmeye” “düzenli düşünebilme” ve “yazma sürecini planlama” temaları altında yorumlanmıştır.

Sonuç: Bu çalışmanın sonuçlarına göre özel yazma *Yöntemine* ait uygulamalar, öğrencileri “yazmayı sevmeye ve yazmaya karşı güven”, “yazma özgürlüğü”, “rahatlama”, “kendini daha iyi ifade etmeye”, “düzenli düşünebilme” ve “yazma sürecini planlama” boyutlarında olumlu yönde değıştirmiştir. Bu sonuçlara göre özel yazma *Yöntemi* öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu duygular geliştirmelerine ve yazma başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar sözcükler: Özel yazma *Yöntemi*, yazma eğitimi, yazma kaygısı, otoriter okur tipi.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyüklü Düzen*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktan Karakuş, E.N. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya ili örneği)*, Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 11, 701- 732.
- Aktulum, K. (2004). *Parçalılık Metinlerarasılık*. Ankara: Öteki Yayınevi
- Barthes, R. (1987). *Yazı Nedir?* Çev. Enis Batur. İstanbul: Hil Yayınları.
- Barthes R. (1995). *Yazarlar ve Yazanlar*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Barthes, R. (1999). *Yazı ve Yorum*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Süreç Odaklı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi, Eğitim Araştırmaları Dergisi/ Eurasian Journal Education Research, S.52.
- <http://www.ejer.com.tr/tr/?git=22&kategori=100&makale=876>
- Elbow, P. (1999). In Defense of Private Writing: Consequences for Theory and Research. *Written Communication*, Vol 16 (139), 139-170.
- Elbow, P. (2000). *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Graham, S; Gillespie A; McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Springer Science+ Business Media B.V. Volume 26(1)*, 1-15. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Günay, D. (2013). *Dil ve İletişim*. Multilingual Yayınları. İstanbul.
- Harmer, J. (2004). *How To Teach Writing*. Longman. England.
- İşeri, K.; Ünal, E. (2010). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.55, S.35.
- <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000182/1002000193>
- Keçik, İ; Uzun, Subaşı, G.L. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Moran, M. H. (2004). Toward a Writing and Healing Approach in the Basic Writing Classroom: One Professor's Personal Odyssey, *Journal of Basic Writing*, Vol. 23, No 2, 93- 115.
- Perron, Jack (1979). Composition and Cognition, *English Education*, Vol 10, No 3, The Writing Teacher: A New professionalism, 144-15.
- Soykan, Ö.N. (1995). *Felsefe ve Dil*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Smith, H. (2005). *The Writing Experiment. (Strategies for Innovative Creative Writing)*. Australia:Allen&Unwin.
- Troia, G; Harbaugh, A. G.; Shakangland R. K.; Wolbers, K.A; Lawrence, A. M. (2013). Relationships Between Writing Motivation, Writing Activity, and Writing Performance: Effects of Grade, Sex, and Ability.Vol 26, No1, 17-44. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-012-9379-2#page-1>
- Uzuner, Y.; Anay, Özten, M. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Doç.Dr. Gülsüm ANÇEL
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü
ancel@medicine.ankara.edu.tr

ÖZET

Giriş: Hemşirelik eğitimi veren kurumlar, ciddi ve yaşamsal durumlarla baş etmeyi gerektirmesi nedeniyle, üst düzeyde problem çözme(PÇ) becerisine ve öz-yeterlik(ÖY) inancına sahip meslek üyeleri yetiştirmek durumundadırlar.

Problem, zihinsel karmaşaya yol açan, bireyi sıkıntıya sokan, engel oluşturan ve hedefe ulaşmayı zorlaştıran durumdur. PÇ, Dewey'in öğrencilerin öğrendiklerini yaşama yansıtmasını sağlayan, yansıtıcı düşünme olarak tanımladığı, beş aşamalı ve bilimsel metotla eşdeğer kabul edilen bir kavramdır (Dewey'den aktaran Hermanowicz, 1961). PÇ, problemlerle başa çıkma ile eş anlamda da kullanılmaktadır (Heppner, 1982).

PÇ becerisi, daha iyi bir hemşirelik bakımı için uluslararası strateji olarak belirlenmiştir (Hoyt, 2002). PÇ becerisi, hemşirelik bakım uygulamalarında kullanılan en temel beceridir ve bakım sürecini olumlu etkilemektedir (Wang, Lo ve Lie, 2004, Lee ve Brysiewicz, 2009). Bakım süreci, veri toplama, verileri değerlendirerek hemşirelik tanısı(problemi belirleme) koyma, problemi çözücü bakım girişimlerini belirleme ve uygulama ile değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Yani, bakım sürecinde, sistematik yaklaşım olarak bilimsel PÇ süreci kullanılmaktadır. Böylece, birey ve toplumun olası veya ortaya çıkmış olan sağlık problemlerinin çözülmesi hedeflenmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesinde, PÇ becerisi önemli yer tutmaktadır.

Hemşirelikte PÇ becerisi, "hemşirelik süreci" eğitiminin gereği olarak öğretilmektedir. Türkiye'de bu eğitim, lisans eğitiminin ikinci döneminden başlamakta ve 7 sömestir boyunca devam etmektedir. Öğrenciler PÇ konusunda teorik eğitim almakta, her eğitim-öğretim döneminde haftada 8-16 saatlik klinik ve toplum sağlığı uygulamalarında, PÇ becerilerini kullanarak hemşirelik bakım uygulamalarını yapmaktadırlar. Türkiye'de, çeşitli araştırmalarda hemşirelik öğrencilerinin PÇ becerileri düşük ya da orta düzeyde (Olgun, Öntürk, Karabacak, Aslan ve Serbest, 2010, Karabulutlu, Yılmaz ve Yurttaş, 2011) bulunmuş ve PÇ becerisini artırmada eğitimin etkili olacağı vurgulanmıştır.

Amaç: Bu çalışma, yazarın başka bir çalışmada 251 hemşirelik ve ebelik öğrencisinin PÇ ve ÖY becerilerini araştırmasının(bir dergide inceleme aşamasındadır) ardından planlanmıştır. Çalışmada, 4. sınıf hemşirelik bölümü öğrencilerinin PÇ ve ÖY düzeyleri hem birinci sınıflara hem de ebelik bölümü öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuş, bu farkın mesleki yönetim dersinde verilen PÇ eğitimiyle ilişkili olduğu belirlenmişti($p<0.05$).Bu nedenle şimdiki çalışma, bu eğitimin etkisini daha kesin olarak belirlemek amacıyla yapılmış, ayrıca önceki çalışmada olduğu gibi PÇ ile ÖY arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çünkü, Bandura'nın(1982) bireyin belirli bir performans düzeyini başarma kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımladığı ÖY inancının PÇ becerisini etkileyebileceği düşünülmüştür. Literatürde de ÖY inancı yüksek öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine daha isteyerek yaklaştıkları, çaba harcadıkları, güçlükler karşısında uzun süre gayret ederek daha etkili stratejiler kullandıkları ve daha yüksek performans gösterdikleri gösterilmiştir(Eggen ve Kauchak, 1999).

Metodoloji: Ön test-son test uygulamalı ve deneysel olarak planlanmış çalışmaya Hemşirelik Bölümü, mesleki yönetim dersini alan tüm 4. sınıf öğrencileri alınmıştır. İkinci bir grup olmaması nedeniyle kontrol grubu oluşturulamamıştır.

Veriler demografik özelliklerle ilgili soru formu, Heppner ve Peterson(1982) tarafından geliştirilen, Savaşır ve Şahin(1997) tarafından uyarlanan PÇ Envanteri (PÇE) ve Sherer ve Madduks tarafından geliştirilen(1982) Gözüm ve Aksayan (1999) tarafından uyarlanan. ÖY Ölçeği(ÖYÖ) kullanılarak ölçülmüştür. PÇE'nin Cronbach Alfa katsayısı .88, bu çalışmada .77 olarak bulunmuştur. ÖYÖ'nin Cronbach Alfa katsayısı, .81, bu çalışmada .85 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilere mesleki yönetim dersi kapsamında 7 haftalık kuramsal ve uygulamalı eğitim verilmiştir. Eğitimin, 8 saati kuramsal, 56 saati uygulamadan oluşmuştur. Kuramsal eğitim, problem kavramı ve tanımı, problemin belirlenmesi ve ifade edilmesi, Pareto Analizi yoluyla öncelikli problemi belirleme, Ishikawa Diyagramı ile problemin analizi, problem çözümünde sahip olunan olanakları değerlendirmek amacıyla SWOT analizi, çözüm için uygun seçeneğe karar verme ve eylem basamaklarının oluşturulması konularını kapsamaktadır. Kuramsal eğitim, sınıf içi uygulamalar, bireysel ve grup çalışmaları, ev ödevleri ve son olarak ta klinik ortamda tartışmalarla pekiştirilmiştir. Elli altı saatlik klinik uygulama sürecinde, kuramsal eğitimde öğrendikleri teknikler ve bilimsel problem çözme sürecini kullanarak, çalıştıkları klinikte öncelikli problemi belirlemeleri ve çözüm için eylem planını oluşturmaları sağlanmıştır. PÇE ve ÖYÖ leri, eğitim başlamadan önce ve 7 haftalık eğitimin bitiminden sonra uygulanmıştır.

Veriler, SPSS 15. paketi ile değerlendirilmiş, tanımlayıcı istatistik analizler ve bağımsız gruplarda t testi, Wilcoxon Testi ve Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin % 92.3 ü kız ve yaş ortalamaları 21.9 ± 1.38 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin annelerinin %15.4 ünün okur-yazar olmadığı, çoğunluğunun(%73.1) ilköğretim düzeyinde eğitime sahip olduğu ve ev hanımı (%96.2) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin babalarının, %3.8'i okur-yazar değil, % 76.9 u ilk ve orta, %19.2'si yüksek öğretim düzeyinde eğitime sahipler ve %88.4'ü işçi/memur olarak çalışmaktadırlar.

Eğitim öncesi öğrencilerin PÇE puanlarının 87.0 ± 16.7 (81-192 arası düşük), eğitim sonrası 82 ± 12.9 , olduğu (puan azaldıkça yeterli hissetme düzeyi yükselmektedir), ÖYÖ puanlarının eğitim öncesi 85.23 ± 11.8 , sonrası 94.35 ± 9.3 olduğu (puan arttıkça yeterli inancı artmaktadır) belirlenmiştir. Eğitimle PÇE'nin “düşünen yaklaşım” “değerlendirici yaklaşım” ve “planlı yaklaşım” alt boyut puanlarında anlamlı bir düşme olduğu ve öğrencilerin kendilerini daha yetkin algıladıkları görülmüştür ($P < 0.05$). Aynı şekilde, ÖY inançların da anlamlı bir artış olduğu ($P < 0.05$) belirlenmiştir (Tablo 1). PÇ becerisi ve ÖY arasında orta düzeyde, negatif ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p = .072$).

Tablo 1. Öğrencilerin PÇ ve ÖY ölçeklerinden aldıkları puanlar

	Puan limiti	Eğitim öncesi		Eğitim sonrası		
		X	S	X	S	p
PÇE Toplam	32-192	87,0000	16,78333	82,0000	12,88720	.258
PÇE Alt Boyutları						
Acelecı Yaklaşım	9-54	25,38	5,24	25,9615	7,77422	.689
Düşünen Yaklaşım	5-30	13,34	4,74	10,8846	4,29257	.035*
Kaçıngan Yaklaşım	4-24	12,54	5,30	14,0385	5,84110	.252
Değerlendirici Yaklaşım	3-18	7,35	3,09	6,2308	2,56605	.028*
Kendine Güvenli Yaklaşım	6-36	15,77	4,60	13,8077	4,12814	.112
Planlı Yaklaşım	4-24	9,85	3,43	8,1923	3,42951	.024*
ÖYÖ Toplam	23-115	85,23	11,853	94,346	9,282	.000*

* $P < 0.05$

Sonuç: Eğitim, PÇ’de olumlu alt boyutlar olarak anılan “düşünen, değerlendirici ve planlı yaklaşım” üç alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir değişim “kendine güvenli yaklaşım” alt boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu bir değişim sağlamıştır. Ancak, PÇ’de olumsuz boyutlar olarak anılan “acelecı yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” alt boyutlarında anlamlı bir değişimin olmaması, verilen eğitimin PÇ’nin bilişsel boyutunu etkilediği ve duyuşsal boyutu etkilemesi için farklı stratejiler gerektiğini düşündürmüştür. Eğitim sonrası ÖY inancının artmış olmasına karşın PÇ’nin “kendine güvenli yaklaşım” ve duyuşsal boyutlarında farklılık yaratmaması ve ÖYÖ ile PÇÖ arasında ilişki bulunmaması ilgi çekicidir. ÖY ölçeğinin alt boyutlarının kullanılamaması nedeniyle bu ilişki toplam puanlar üzerinden çalışılabilmiş, bu nedenle, bu bulguyu yorumlamak mümkün olamamıştır.

Bulgular, öğrencilere verilecek PÇ eğitiminin PÇ becerisini ve ÖY inancını arttırabileceğini göstermektedir. Ancak, kontrol gruplu ve her iki cinsiyette öğrencinin de yer aldığı örneklemelerle farklı çalışmaların yapılması önerilir.

Anahtar sözcükler: Problem çözme, öz-yeterlik, hemşirelik eğitimi, ebeklik eğitimi,

Kaynakça

- Bandura, A.(1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist 37(2), 122-47.
- Eggen, P., & Kauchak, D.(1999). Educational Psychology(4.Baskı). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Gözüm, S., Aksayan, S. (1999). ÖY Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Güvenirlilik ve Geçerliliği. Atatürk Üniversitesi HYO Dergisi, 2, 21-34.
- Heppner, PP.,& Peterson, CH.(1982). The Development and Implications of a Personel-Problem Solving Inventory. Journal of Counseling Psychology, 29, 66-75.
- Hermanowicz, HJ.(1961). Problem Solving as Teaching Method. Educational Leadership. Feb., 299-306.
- Hoyt, P.(2007). An International Approach to Problem Solving for Better Health Nursing™ (PSBHN) International Nursing Review, 54,100–106.
- Karabulutlu, EY.,Yılmaz, S., Yurttaş A.(2011).Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi,2(2),75-79.
- Lee, MB.,& Brysiewicz, P.(2009). Enhancing Problem Solving and Nursing Diagnosis in Year III Bachelor of Nursing Students. Nurse Education Today, 29 (4), 389-397.
- Olgun, N., Öntürk, ZK., Karabacak, Ü., Aslan, FE., Serbest, Ş. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri: Bir Yıllık İzlem Sonuçları, 1(4), 188-194.
- Savaşır, I., Şahin, HN. (1997).Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No.9, Ankara, Özyurt Matbaacılık.
- Sherer, M.,& Madduks, JE.(1982). The Self-Efficacy Scale Construction and Validation. Psychological Reports, 51, 663-71.
- Wang, JJ., Lo, Chi-Hui Kao Ku.,& Ya Lie.(2004). Problem Solving Strategies Integrated Into Nursing Process to Promote Clinical Problem Solving Abilities Of RN-BSN Students. Nurse Education Today, 24 (8), 589-95.

Farklı Programlarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mantıksal Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gökhan AKSU

Nermin Öner KORUKLU

ÖZET

Bu çalışma ülke kalkınması ve sanayide ihtiyaç duyulan ara eleman ve tekniker ihtiyacını karşılamayı amaçlayan Meslek Yüksekokullarında özellikle son on yılda üzerinde konuşulmaya ve tartışılmaya başlanan eleştirel düşünme ve mantıksal düşünme becerilerine öğrencilerin ne düzeyde sahip olduğu ve bu yeteneklerin öğrenim görülen program türü, cinsiyet, mezun olunan okul türü, sınıf düzeyi, şube ve boş zamanda yapılan aktivitelere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma Aydın ilinde merkez kampüste yer alan 11 farklı programda öğrenim gören toplam 479 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Kökdemir (2002) tarafından Türkçeye çevirisi ve uyarlaması yapılan “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ile Geban vd. (1992) tarafından Türkçeye çevirisi yapılan “Mantıksal Düşünme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 19 paket programında normal dağılıma sahip değişkenler için t testi ve tek yönlü varyans analizi, normal dağılıma sahip olmayan veriler için Mann-Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen *Bulgulara* göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu ve eleştirel düşünme eğilimleri öğrenim görülen şube, cinsiyet ve öğrenim görülen program türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen mezun olunan okul türü ve boş zamanda yapılan etkinlik türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri öğrencilerin şube, cinsiyet ve boş zamanda yapılan etkinlik türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen öğrenim görülen program türü ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma sonucu elde edilen *Bulgulara* göre eleştirel ve mantıksal düşünme üniversite yıllarında ortaya çıkan ve bu süreçten sonra gelişen bir özellik olmadığı için erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılması için program geliştirme uzmanları ve öğretmenler çalışma yapmaları önerilmektedir. Eleştirel ve mantıksal düşünme becerilerinin öğretim sürecinde nasıl ortaya konacağı ile ilgili öğretmenlere seminer, konferans veya hizmet içi eğitim uygulamaları gerçekleştirilebilirler. Bunun yanında geleceğin öğretmeni olacak eğitim fakültesi öğrencilerine eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik program geliştirme çalışmaları yapılabilir. Araştırmada ayrıca öğrencilere rutin olmayan problemler verilerek mantıksal ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilebileceği önerilmektedir.

20. yüzyıl süresince yapılan araştırmalar, okullarda sunuş ve ezber *Yöntem*lerinin baskın olduğunu, öğrencilerin edilgen olarak bilgiyi alıp, sadece basit düzeyde hatırlama ve kavrama gerektiren öğretmen sorularını yanıtladıklarını ortaya koymuştur (Onosko, 1988). Günümüzde bilgi, “aranılan ve keşfedilen” bir şey olarak kabul edilmektedir. Bu durumda ise öğrenci etkin, bilgiyi arayan ve keşfeden bir özelliğe sahip olacaktır (Aydın, 1993). Bu süreçte ezberlenen bilgi değil, özümseyen bilgi değerli olacaktır (Brooks ve Brooks, 1993). Çıkrıkçı (1996) çalışmasında 1980’lerin başından itibaren ‘eleştirel düşünme’ konusuna gösterilen ilgi ve önemin anlamlı bir biçimde arttığını belirtmektedir. Watson ve Glasser’e göre (1964) eleştirel düşünme; geçerli çıkarımları yapabilme, tümden gelimle muhakeme ve değerlendirme yapabilme becerilerinin bir bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre eleştirel düşünme görülen, okunan ve elde edilen bilgiyi olduğu gibi kabul etme yerine; bu bilgileri sürekli inceleyerek, sorgulayarak, ölçütlere göre değerlendirerek açıklama yapma ve bir yargıya varma eylemi olarak kabul edilmektedir (Semerci, 2000). Halpern (1989) eleştirel düşünmeyi, problem çözme, çıkarımları belirleme, olasılıkları hesaplama ve karar vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelmiş bir düşünme olarak açıklamaktadır. Çeşitli araştırmalar eleştirel düşünmenin iki önemli temel öğeden oluştuğunu göstermektedir. Bu öğeler eleştirel düşünme tutum ve eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileridir (Norris ve Ennis, 1989; Swartz ve Parks, 1994; Scriven ve Paul, 1996; Facione, 1990). Bunun yanında bireyin eleştirel düşünme eğilim ve tutumlarına sahip olması eleştirel düşünme becerilerini iyi bir şekilde kullanacağı anlamına gelmemektedir (Facione, 1990).

Doğru düşüncenin aleti olarak kabul edilen mantık, önceleri felsefenin bir dalıyken daha sonra Matematik ve Bilgisayar Biliminin de birer parçası haline gelmiştir (Wikipedia, 2011). Bilişsel becerilerden olan ve öğrenci başarısında önemli bir konuma sahip olan mantıksal düşünme becerisi eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde üzerinde en fazla durulan konulardan biridir (Rudinow and Barry, 1994). Inhelder ve Piaget (1958), ön bilgi ve düşünme yeteneğinin, kavramada en önemli etkenler olduğunu, öğrencilerin soyut kavramları öğrenebilmeleri için, onların yeterli mantıksal düşünme yeteneğine sahip olmaları gerektiğini açıklamışlardır. Mantıksal düşünme, Piaget’in bilişsel gelişim aşamalarından hem somut hem de soyut işlemler döneminde görülen bir beceridir (Selçuk, 2001). Mantıksal düşünme ile ilgili problem durumları sebep sonuç ilişkisi içerisinde mantıklı kararlar vererek bir sonuca varmayı amaçlar. Mantıksal düşünmenin temelinde ardışık düşünme süreci yatar. Bu süreç problemle ilgili tüm fikirleri, gerçekleri ve sonuçları elde etme ve onları zincirleme biçimde düzene koymayı gerektirir (Logical Thinking, 2010). Güçlü mantıksal düşünme becerisine sahip olan bireyler ise hedeflerine ulaşmada, yaşamlarındaki kendilerine sunulan karmaşık fırsatları değerlendirmede ve güçlüklerle baş edebilmede daha başarılı olurlar (Savant, 1997). Bir başka ifadeyle mantıksal düşünme; “sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme, kavramlar arasındaki ilişkileri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez, test etme, benzetmeler yapma gibi davranışları gösterme yeteneğidir”. Buna paralel olarak çok geniş alanlara uygulanabilen mantıksal düşünme bir süreçtir ve bu becerinin kazandırılması sürecin amaçlarındandır (Bümen, 2010). Sistematik bilginin bugünkü teknolojiyi nasıl yönlendirdiğini çok iyi algılayan ülkeler, üretilen bilgiyi ekonomik kazanca dönüştürerek ülkelerin hayat standartlarını yükseltmeye devam etmektedirler. Bu sebeple çağımızın kültürümüze taşıdığı bilgi

ekonomisi, bir dizi yeni becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesine ve bu doğrultuda insan kaynaklarımızın geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (MEB, 2011).

Bu çalışma, ülkemizde henüz çok sık kullanılmayan ve üzerinde çok fazla çalışma yapılmayan eleştirel düşünme eğilimleri ile mantıksal düşünme becerileri ile ilgili alan yazındaki eksikliği giderebilmek için atılan bir adım olması nedeniyle önemli görülmektedir. Bunun yanında özellikle meslek lisesi ve devamında sınavsız geçişle meslek yüksekokuluna geçiş yapan öğrenciler tarafından sevilmeyen bir ders olarak görülen matematik dersindeki başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülen tutum değişkeni ile eleştirel düşünme ve mantıksal düşünmenin bu başarı üzerindeki etkisini ortaya çıkaracağına inanılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme, Mesleki Eğitim,

Kaynakça

- Aydın, M. Z. (1993) *Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993) The Case for Constructivist Classrooms, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, c.74, s.75, ss.49-52.
- Bümen, N. T. (Derl.) (2010) *Çoklu Zeka: Eğitimde Yeni Yönelimler*, Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (1996) “Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma”, *Sözlü Bildiri, Çukurova Üniversitesi, 3. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 15-16 Nisan 1996, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Facione, P. A. (1990). “Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes Of Educational Assessment And Instruction”, *Executive Summary - The Delphi Report*, ERIC: 315423.
- Facione, P. A. (1990). *Executive summary: Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Halpern, D. F. (1989) *Thought And Knowledge: An Introduction To Critical Thinking*, Lawrence Earlbaum Associates: Hillsdale, NJ.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958) *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Basic Books: New York.
- Logical Thinking Helping Children to Become Smarter (2010), <http://logizspark.com/general-logics/logical-thinking>.
- MEB (2011). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi
- Norris, S. P. and Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications
- Onosko, J. J. (1988) *Promoting Students' Thinking Through Thoughtful Classroom Discourse: An Analysis Of Teachers' Thoughts And Practices*: USA.
- Rudinow, j., Barry V.V. (2004) *Invation to Critical Thinking*, Wadsworth Publishing: Boston
- Savant, N. L. (1997) “*Statements and Definitions*”, Logical Thinking, pp.54-107.
- Scriven, M. & Paul, R. (1996). Defining critical thinking: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking. Retrieved on July 6, 2009 from <http://www.criticalthinking.org/print-page.cfm?pageID=10>.
- Selçuk, Z. (2001) *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Semerci, N. (2000) “Kritik Düşünme Geliştirilebilir mi?” *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, s. 66, s. 30-34.
- Swartz, R. & Parks, S. (1994). Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A lesson design handbook for the elementary grades. California: Critical Thinking Press & Software.
- Watson, G & Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*, New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- What is Critical Thinking?, (2011) www.wikipedia.com.

Bilişim Teknolojileri Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen BULUT ÖZEK
 Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
 muzeyyenbulut@gmail.com

ÖZET

Kişinin kendini tanımasına yardım eden, yaradılışını koruyan, onu geleceğe hazırlayan, sosyal uyum içinde yaşamasına zemin oluşturan çalışmalar bütünü olarak tanımlanan eğitim, insanın, duyu ve düşünce hayatının değişmesine yardım eden, hareket ve davranışlarını yöneten, kontrol eden, iradesini tanzim eden özelliğiyle de ciddi ve önemli bir olaydır (Çağlayan, 2005). Bu nedenle kişinin bu önemli olayda aktif rol alması gerekir. Bireyin eğitimde aktif rol alması ise onun tüm duyularının öğrenme sürecine katılması anlamına gelmektedir. Birey yaşayarak öğrendiklerini unutmamakta ve bu öğrendiklerini diğer öğrenilen bilgilere aktarabilmektedir (Karadağ, 2008). Eğitim ve öğretimde bireyin aktif rol almasını sağlayan *Yöntem*lerden biriside yaratıcı dramadır.

Drama uygulamaları sağladığı yararlar yönünden çocuğun donanımlı bir birey olarak topluma katılmasında büyük rol oynar. Drama uygulamaları ile çocuk kendi kimliğini, bedenini tanır. Çevresinde yaşayan bireyleri tanır, onlarla iletişim kurar, uyum gösterir, onlara güvenmeyi öğrenir. Yaptığı işlere motive olur, yaptığı işlerde birlikte olduğu kişilerle kaynaşır, paylaşır, sorunlara çözüm yolları arar ve bulur. Yeni fikirler üretip farklı durumlara uyum sağlar. Bütün bu kazanımlarla mutlu, sosyal, başarılı, sağlıklı bir varlık olduğunun farkına varır.

Drama gün geçtikçe önemi artan bir alan olarak dikkat çekmektedir. Günümüzde okul öncesi eğitimden başlayarak lisans ve lisansüstü eğitime kadar, eğitimin bütün kademelerinde drama çalışmaları yapılmaktadır. İlköğretim düzeyinde de fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler gibi derslerde yaratıcı drama konulu çalışmalar bulunmasında rağmen Bilişim Teknolojileri dersi kapsamında yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bununla birlikte bilişim teknolojileri bireylerin sosyalleşmesinde olumsuz bir etmen olarak görülmektedir. Hâlbuki çalışma grubunu oluşturan 12-13 yaş grubu öğrencileri anne-babadan uzaklaşıp arkadaşlarıyla bir arada olmaya hevesli, canlı, enerji dolu oldukları sosyal bir dönemdedirler. Bu nedenle bu çalışmada ilköğretim 6.sınıf Bilişim Teknolojileri Dersi İletişim Ünitesi Yarının Teknolojisi konusunun öğretiminde, öğrencilerin kendine güven ve saygılarını artırarak sosyalleşmelerini sağlayacak, iletişim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacak yaratıcı drama *Yönteminin* öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında rastlantısal olarak belirlenen Elazığ 24 Kasım İlköğretim Okulu 6. sınıf düzeyindeki 89 (28 deney1, 30 deney2, 31 kontrol) öğrenci oluşturmaktadır. Deneyel *Yöntemle* yürütülen bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları yansız bir şekilde oluşturulmuştur. Deney1 grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle, deney2 grubunda bilgisayar tabanlı öğrenme *Yöntemi* ile kontrol grubunda ise dersler programa göre işlenmiştir. Deney2 grubu için dersler bilgisayar laboratuvarında yapılmıştır. Her öğrenciye bir bilgisayar tahsis edilmiş, öğrenciler hazırlanan materyali kullanarak bireysel çalışmakta ve gerek gördüğü zaman öğretmeninden rehberlik almaktadır. Deney 1 grubu için yaratıcı drama planlarının geliştirilmesinde Adıgüzel (2006a, 2006b) tarafından önerilen aşamalar dikkate alınmıştır.

Bu çalışmada veriler, akademik başarı testi ile elde edilmiştir. Kazandırılması hedeflenen öğrenci kazanımlarına ne derece ulaşıldığını belirlemek için 6.sınıf Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programına uygun olarak 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin KR-21 güvenirlik katsayısı 0.7 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında konuları ile ilgili sahip oldukları ön bilgileri bakımından istatistiksel olarak fark olup olmadığının ortaya konulabilmesi amacı ile SPSS 15 paket programında yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Uygulanan öğretim *Yöntemlerinin* yarının teknolojisi konusunun öğrenilmesine olan etkilerinin ortaya konulması amacı ile SPSS 15 paket programında yer alan bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Uygulamada ön test puanları kontrol altına alındığında uygulanan farklı üç öğretim *Yönteminin* öğrenmeye etkilerinin karşılaştırılabilmesi amacıyla SPSS 15 paket programında yer alan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Uygulamadan elde edilen sonuçlar, kontrol ve deney gruplarının son test toplam puanları arasında fark olduğunu ve bu farkın yaratıcı drama *Yönteminin* uygulandığı deney1 grubu lehine olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç dikkate alındığında, öğrenmeyi can sıkıcı, ilgi uyandırmayan bir sınıf ortamından çıkarıp eğlenceli, etkili bir şekilde sokan yaratıcı drama *Yönteminin* öğrenmeler üzerinde daha etkili bir *Yöntem* olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alarak kalıcı öğrenmeler sağlamalarıdır. Bu bulgu (Başçı ve Gündoğdu 2011) (Çam vd, 2009) araştırmalarındaki *Bulguları* destekler niteliktedir.

Ayrıca ilköğretim düzeyindeki çocukların yaratıcı drama sayesinde konuları oyun yoluyla öğrenmeleri, çocukların gelişim özellikleri düşünüldüğünde önemli görülebilir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011). Çalışma *Bulgularına* dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- İlköğretim okullarında Bilişim Teknolojileri dersinde etkili bir öğrenmenin oluşturulmasında oldukça faydalı olacak yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmelidir.

- Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde drama dersi zorunlu olarak yer almaktadır. Bu bölümlerde olduğu gibi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisans programında ve eğitim fakültesinin diğer bölümlerinde de “Yaratıcı Drama ve Uygulamaları” dersi zorunlu veya seçmeli olarak yer almalıdır.
- İlköğretim okullarında seminer dönemlerinde öğretmenlere yaratıcı drama seminerleri verilmelidir.
- Yaratıcı drama uygulamaları için okullarda uygun ortamlar oluşturulmalı, araç gereç ve materyaller sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı Drama, Başarı, Bilişim Teknolojileri Dersi, İlköğretim

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2006a). Eğitimde Yeni Bir *Yöntem* ve Disiplin: Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar, Editör: H. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık, s:203-222.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006b). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri Ve Aşamaları. Yaratıcı Drama Dergisi, 1, 1, 17-31.
- Akar, R. (2000). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama *Yöntemi* İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aykaç, M., Adıgüzel H. Ö. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın *Yöntem* Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19, 1, 297-314.
- Başçı, Z., Gündoğdu K. (2011). Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği. İlköğretim Online, 10(2), 454-467.
- Çağlayan, A. (2005). Anne-Baba ve Eğitimcilere Aspirin Öğütler. İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Çam, F., Özkan, E., Avinç, İ. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Drama *Yönteminin* Akademik Başarı ve Derse Karşı İlgi Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örneği. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı 2, 459-483.
- Çilenti, K. (1979). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoruh, S. (1950). Okullarda dramatizasyon, Öğretmen Dergisi. (2.Baskı). İstanbul: Işıl Matbaası.
- Karadağ, E. Çalışkan N. (2008). Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Meb (2007). Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Uygulamaları. Ankara
- San,İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel, (Ed.), Yaratıcı drama içinde (57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (2003). Drama ve Öğretim Bilgisi. 5.Uluslararası Eğitimde Drama. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bil Böl Eğit Yön Dent Planlaması ve Ekonomisi
ABD Bşk
celalgulsen@gmail.com

Esra SEYRATLI
Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek
Lisans Öğrencisi
esra.seyratli@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bireysel ve toplumsal yaşamın değerlendirilmesinde, toplumsal yaşamın dinamiklerinin anlaşılmasında değerlerin bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Değerler, insan davranışlarının anlaşılmasında çok önemli bir yere sahiptir ve pek çok çatışmanın kökeninde değerlerdeki farklılıklar yatmaktadır (Yılmaz, 2006). Bireylerin her davranışı dolaylı ya da dolaysız olarak değerler tarafından yönlendirilmektedir (Özgüven, 1994). Buna göre bir bireyin değerlerinin ya da değer sisteminin davranışlarını ve etrafındaki dünyada olup biten olayları değerlendirme ve anlamlandırmada kullanacağı ölçütlerini şekillendirebileceği söylenebilir. Bireylerin dünya görüşlerinin belirlenmesinde de önemli bir yere sahip olan değerler, bireylerin mevcut tutum ve davranışlarının anlaşılmasında ve gelecekte ne tür davranışlar sergileyebileceklerinin öngörülmesine imkân vermektedir. Çünkü değerler insanların hareket ve düşüncelerine yön vermektedir (Yılmaz, 2006). Toplumun sosyo-kültürel öğelerine ve bireysel yaşama anlam veren en önemli ölçütler arasında sayılan değerler, toplumsal sistemlerin öğelerini bir arada tutan önemli bir unsur olarak kabul görmektedir (Özensel, 2003). Değerlerin, toplumsal yaşamı değerlendirmede ve yönlendirmede önemli bir ölçüt olduğu kabul görmekle birlikte, bu değerlerin neler olduğu ve sıralamasının nasıl olması gerektiği konusunda ise farklılıklar bulunmaktadır. Çoğu zaman da gerek bireysel ve gerekse toplumsal yaşamı düzenleyen değer yargılarının neler olduğunun öğrenilmesi konusunda fazlaca gayret gösterilmediği gözlemlenmektedir (Yılmaz, 2006). Oysa bireysel ve toplumsal yaşamın değerlendirilmesinde değerlerin bilinmesi büyük önem arz etmektedir. Bu durum eğitim kurumlarında daha büyük önem arz etmektedir. Eğitim sistemleri içerisindeki kurumların, bireylerin evrensel değerler ışığında yaşam standartlarını yükseltecek eğitim verecek şekilde yeniden yapılandırılması büyük önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarının öncelikli amacı öğrenciyi eğitmek ve öğrenci davranışlarını geliştirmektir. Aynı zamanda gelecek kuşaklara değer aktarımının yapılmasını sağlamaktır (Başçıftçı vd, 2011). Örgütsel kültürün aktarılmasında önemli etkisi olan öğretmenlerin, çalıştıkları kurumda, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar oluşturması beklenmektedir (Baydar, 2004; Fukuyama, 2000). Bireysel yaşamda eğitim kurumlarının değerlerin şekillenmesinde önemli etkisi olduğu dikkate alındığında öğretmen adaylarının değerler konusundaki düşüncelerinin öğrenilmesi gerekli görülmektedir (Gülşen, 2009; Karaköse, 2007). Drucker'ın (2000) belirttiği gibi kültüre dayalı değerlerle var olan bir yapı oluşturabilmek için öğretmenlerin değer yargıları belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin, dolayısıyla toplumların değer yargılarının belirlenmesinde belirleyici unsur olacak olan öğretmen adaylarının insan hayatını yönlendiren değerler olarak kabul edilen bireysel değerler hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesi bu araştırma için önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma, “Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerler Hakkındaki Görüşleri”ni belirlemek; *Bulgular* ışığında uygulayıcılara önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırma *genel tarama modeli* ile yürütülmüştür. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla da “Bireysel Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012 yılında Nevşehir Üniversitesi’nde Pedagojik Formasyon Eğitimi alan 200 öğretmen adayı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubundaki formasyon eğitimi alan öğretmen adayı öğrencilerin tamamına ulaşılmıştır. Öncelikle araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla da Yılmaz (2006) tarafından beşli likert derecelendirme *Yöntemi*yle geliştirilen, Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı $\alpha=0.94$ olarak hesaplanan ve Nevşehir Üniversitesi’ne uyarlanan 29 ayı değer bulundugu “Bireysel Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. “Ölçekle elde edilen verilerin yorumlanmasında yüzde (%) ve frekans (f)’lara yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekle elde edilen verilerin yorumlanmasında değişkenler dikkate alınmayarak genel bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışma grubunun tamamına ulaşıldığı için, değerlendirmede sadece yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve frekans (f)’lara yer verilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Nevşehir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi programına 2012 yılında devam eden öğretmen adayı öğrenciler, “Bireysel Değerler Ölçeği”nde belirtilen insan hayatını yönlendiren bireysel değerlere ilişkin görüşlere “ $\bar{X}=4,49$ ” genel aritmetik ortalamasıyla “tam” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Nevşehir Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi programına 2012 yılında devam eden öğretmen adayı öğrenciler, “Bireysel Değerler Ölçeği”nde belirtilen insan hayatını yönlendiren bireysel değerlere ilişkin görüşlere “ $\bar{X}=4,49$ ” genel aritmetik ortalamasıyla “tam” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Ölçeğe katılarak görüş bildiren öğretmen adayı öğrencilerin %95’i, “insana saygı”nın insan hayatını yönlendiren bir değer olduğuna “tam” olarak katılmaktadırlar. “İnsana saygı”dan sonra insan hayatını yönlendiren değer olma açısından en çok

katılımın görüldüğü değer yargıları %90 düzeyiyle “adalet” ve “sadakat” yargıları olmuştur. “Dürüstlük” ve “Eşitlik” değerleri ise %85 düzeyinde insan yaşamını yönlendiren bir değer olarak görülmektedir.

Bireysel olarak en önemli değer yargısı sıralamasında, öğretmen adaylarının %30’u “adalet” yargısını birinci sırada bir değer olarak belirtmişlerdir. “Adalet” değer yargısından sonra birinci sırada önemli gösterilen değerlerin, %15 düzeyiyle “Açıklık” ve “Bağımsızlık” değer yargıları olduğu görülmüştür. Bu değer yargılarını değişik oranlarda “dürüstlük”, “dindarlık”, “özdenetim”, “eşitlik”, “sadakat” gibi diğer değer yargılarının takip ettiği görülmüştür.

Değerlerle, örgüt kültürü, örgüt iklimi, demokratik tutum, iş doyumu, yönetsel kararlar, işle ilgili diğer algı ve davranışların ilişkisi ile ilgili araştırmalar da yapılarak, ilişkiler ağına dikkat edilmelidir.

Bu tip değer araştırmaları, ilköğretim ve orta öğretim ile yüksek öğretim kurumlarında görev yapan eğitimciler düzeylerinde de yapılmalıdır.

Değer araştırmaları, sisteme öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde de yapılmalı ve eğitim fakülteleri ile okullardaki değer algıları karşılaştırılmalıdır.

Kaynakça

Araştırmada müracaat edilen kaynakların bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Başçıftçı, C. vd. (2011). “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri İle Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi” 2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications (sf:629-638): Siyasal Kitapevi. Ankara

Baydar, T. (2004), “*Yönetim Etiği Açısından İngiltere’deki Kamu Yönetimi Uygulamaları*” Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Drucker, P.F. (2000). Gelecek İçin Yönetim. (Çev: F.Üçcan). İşbankası Yayınları. Ankara

Fukuyama, F. (2000). Güven. (Çev: A.Buğdaycı). İşbankası Yayınları. Ankara.

Gülşen, C. (2009). " Nevşehir Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi Süreçlerinde Etiksel Liderlik İlkelerine Uygunluk". Kamu Etiği Sempozyumu (25-26 Mayıs 2009). Bildiriler Kitabı Cilt 2. TODAİE Yayını, Ankara.

Karaköse, T. (2007), Okul Yöneticilerinin Etik Liderliği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Yıl 32, Sayı 338, Ocak, s. 26-27. Ankara.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 217-239. 142

Özgüven, İ. E. (1994). Psikolojik Testler. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2012). Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. (ET:20.06.2012).

Yılmaz, Kürşad, (2006). “İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel Ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları”. Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bil Böl Eğit Yön Dent Planlaması ve Ekonomisi ABD Bşk
celalgulsen@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitim yönetimi sistemlerinde merkezi yönetimin etkisinin incelendiği araştırmaların bir kısmında, eğitim sistemimizin ulusal olma kaygısıyla sistemi katı, merkeziyetçi, bürokratik, hiyerarşik, düşünme ve eylemde bulunma yetisini yitirmiş devasa bir makineye ya da organizmaya dönüştüğü vurgulanırken, mevcut haliyle millî eğitim sisteminin vantuzları duyarsızlaşmış devasa bir ahtapotu andırdığı, sistemin iyileştirilmesinde merkez örgütünde bulunan yetki ve sorumluluğun belli bir oranda taşra birimlerine aktarılması gerektiği vurgulanmaktadır (Başbakanlık, 2003; Bozan, 2002; Bucak, 2000; DİE, 2003; Köksal:1997; MEB, 2012; TOBB, 2000; TUSİAD, 2002).

Eğitimde yerleşme veya yerinden yönetim olarak isimlendirebileceğimiz bu yetki transferi, merkezi otoritenin sadece denetimsel gücünü transfer etmek değil, bunun yanında finansal sorumlulukları da transfer etmek şeklinde gerçekleşmelidir. Bu şekilde bölgesel kaynaklar daha iyi mobilize edilebilir ve eğitim konusunda alınan kararlar için daha geniş bir katılım tabanı oluşturulabilir (Erdoğan, 1995).

Gelişmiş birçok ülkede eğitim sistemi üzerindeki devlet kontrolü ulusal organlardan bölgesel organlara doğru transfer edilmektedir (Bacharach, 1990; Boyd, 1990; Gülşen, 2007). Eğitim hizmetlerinde devasa bir örgütün merkezden yönetilmesinin neredeyse imkânsızlaştığını, bu nedenle de etkinliği, katılımı ve verimliliği arttırmak için eğitim hizmetlerinin yerinden yönetilmesi gerektiğini savunanlar yanında, eğitimi devletin bir görevi addedip merkeziyetçi yönetime sıkı sıkı bağlı kalınmasını savunanlar da bulunmaktadır. Ayrıca siyasi otoritelerin, yapısal açmazları ve sakıncaları gidererek, tam katılımı sağlayacak düzenlemeleri yapmaları halinde, eğitim hizmetlerinin yerinden yönetilmesine şartlı evet diyenler de bulunmaktadır (Gülşen, 2005; KESK, 2004; Moses, 2001; TOBB, 2000; TUSİAD, 2002; Türk Eğitim-Sen, 2004; Yayla, 2003).

Bu araştırma ile bu tartışmalara bir açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de taşrada görev yapan eğitim yöneticilerinin eğitim hizmetlerinin yönetimi konusunda düşüncelerini öğrenmek önemli görülmüştür. Bu öneme binaen böyle bir araştırma yapılmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma, Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yönetiminde Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı yöneticilerinin “Yetki Devri” ne hazırbulunuşluk düzeylerini coğrafi bölgeler düzeyinde belirlemek, sonrasında bölgeler arası farklılıkları ortaya koyarak değerlendirmek ve ilgililere önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Bu araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Araştırmayla, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan taşra teşkilatının en üst düzey yöneticileri olan il milli eğitim müdürleri, ilçe milli eğitim müdürleri ve maarif müfettişleri başkanlarının² “Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi” konusundaki görüşleri arasındaki ilişki, görev yaptıkları coğrafi bölgelere göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu belirlemelerin, yöneticilerin görüşlerine dayalı olması nedeniyle araştırma, betimsel ve durum saptayıcı niteliktedir.

Evren ve Örnek: Bu araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında görev yapan, Türkiye genelindeki 81 ilin il milli eğitim müdürleri ve maarif müfettişleri başkanları ve ilçe milli eğitim müdürlerinin tamamı oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, 81 ilin il milli eğitim müdürleri ile maarif müfettişleri başkanlarının tamamı alınmıştır. İlçe milli eğitim müdürleri ise, coğrafi bölgeler düzeyinde ildeki okul sayıları dikkate alınarak seçilmiştir. Her coğrafi bölgeden en çok okulu olan il, en az okulu olan ile random *Yöntemi*yle seçilen üçüncü bir il olmak üzere üç il olmak üzere toplam 21 ildeki 169 ilçe milli eğitim müdürü örneklem olarak alınmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi: Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından 2005 yılında "Beşli Likert Ölçeği" ile geliştirilen, Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı .81 olarak hesaplanan ölçek kullanılmıştır (Gülşen, 2005).

Veri toplama aracının hazırlanmasında öncelikle konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür incelenmiş, elde edilen veriler yardımıyla eğitim sürecine yönelik ölçme aracında yer alacak durumlar uzman görüşleri de alınarak tespit edilmiştir. Daha sonra geçerlilik ve güvenilirliği test edilen anket, örneklem grubuna uygulanmıştır. Uygulanan anketin il milli eğitim müdürlerinde % 96,30’u, maarif müfettişleri başkanları ve ilçe milli eğitim müdürlerinde ise % 100’ü geri dönmüştür. Toplamda ise örneklem grubuna gönderilen 331 anketten 328’i (% 99,09) geri dönmüştür.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması: Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesinde; SPSS paket programından yararlanılmıştır. Anılan paket programdan yararlanarak;

1. Yöneticilerin kişisel özelliklerinin ve görüşlerinin belirlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

²Araştırma yapıldığı sırada isimleri “İl Eğitim Denetmenleri Başkanları” olan denetim elemanlarının, makale yazım sürecinde isimleri “Maarif Müfettişleri Başkanları” olarak değiştirildiğinden, araştırmada unvanları yapılan değişikliğe uygun yazılmıştır (Resmi Gazete, 2014: 1-15).

2-Ankete katılan il milli eğitim müdürleri, maarif müfettişleri başkanları ve ilçe milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeler değişkenine göre görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde ise varyans analizi kullanılmıştır. Farklılıkların test edilmesi için 0.05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırmada elde edilen *Bulgular* ve sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:

1. İl milli eğitim müdürleri, maarif müfettişleri başkanları ve ilçe milli eğitim müdürleri eğitim hizmetlerinin yerinden yönetimi için, merkezin yetkilerinin devredilmesinin gerekli olduğuna “*oldukça*” katılmaktadırlar.
2. İl milli eğitim müdürleri, maarif müfettişleri başkanları eğitim hizmetlerinin yerinden yönetimi için eğitim yönetiminin yapısında değişikliğe gidilmesi gerekliliğine “*oldukça*” inanmaktadırlar. İlçe milli eğitim müdürleri ise, eğitim hizmetlerinin yerinden yönetimi için eğitim yönetiminin yapısında değişikliğe gidilmesi gerekliliğine “*tam*” olarak katılmaktadırlar.
3. Yöneticiler; genel olarak İl/İlçeler düzeyinde oluşturulacak eğitim kurullarında her eğitim kademesinden aralarında seçimle belirlenen; “bir okul müdürü” “bir öğretmen” “temsilci bir öğrenci” ve “temsilci bir okul aile birliği başkanı” bulunması gerektiğine “*tamamen*” katılırken, diğer yapısal değişikliklere “*oldukça*” katılmaktadırlar.
4. Bölgeler arasındaki görüşlerin bütün halinde aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, yetki devrinin gerekliliğine en alt düzeyde katılan bölge yöneticileri “=3.40” aritmetik ortalamayla “orta düzeyde katılım” gösteren Ege Bölgesi yöneticileri olmuştur. Yetki devrinin gerekliliğine en üst düzeyde katılan bölge yöneticileri ise, “=3.54” aritmetik ortalamayla “*oldukça*” düzeyi ile katılım gösterilen Marmara Bölgesi yöneticileri olmuştur.
5. Bölgeler arasındaki görüşlerin bütün halinde aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, eğitim yönetiminin yapısında değişikliğe gidilmesi gerekliliğine en alt düzeyde inanan bölge yöneticileri “=4.12” aritmetik ortalamayla “orta düzeyde katılım” gösteren Karadeniz Bölgesi yöneticileri olmuştur. Eğitim yönetiminin yapısında değişikliğe gidilmesi gerekliliğine en üst düzeyde inanan yöneticiler ise “=4.26” aritmetik ortalamayla “*tam*” düzeyde katılım gösteren Akdeniz Bölgesi yöneticileri olmuştur.

Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

1. Türkiye’de yaşanan bir çok eğitim sorunun çözümü için “Eğitim Hizmetlerinin Yerelleştirilmesi ya da Yerinden Yönetimi” önemli görülmektedir. Gerekli yasal düzenlemelerin bir an önce gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır.
2. Genel anlamda eğitim hizmetlerinin yerinden yönetiminin benimsediği dikkate alındığında, eğitim hizmetlerinin yerinden yönetimiyle ilgili yapılacak düzenlemelerde ilgili bütün kesimlerin desteği de alınarak, düzenleme öncesi mutlaka taşra yöneticileri ile eğitim paydaşlarına yönelik bilgilendirme seminerleri verilmelidir.
3. Eğitim hizmetlerinin yerinden yönetimi ile ilgili diğer kesimlerin (merkez teşkilatı yöneticilerinin, akademisyenlerin, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, vb.) görüşlerini belirlemeye yönelik yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Araştırmada müracaat edilen kaynakların bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- BACHARACH, B. Samuel.(1990). **Education Reform: Making Sense Of It All**, Library Of Cataloging-in Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.
- BAŞBAKANLIK. (2003). **Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma 2**. Ankara: Başbakanlık Yayını.
- BOYD, William Lowe. (1990). **The National Level: Reagan And The Bully Pulpit**, Library Of Cataloging-in Publication Data, 160 Gould Street Needham Heights, Massachusetts: 02194.
- BOZAN, Mahmut, (2002). “*Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar MEB. Örneği*”, Malatya: İnönü Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- BUCAK, Balcı Esergül (2000). **Eğitimde Yerelleşme**, Ankara: Detay Yayınları: 12, Birinci Baskı.
- DİE (DEVLET İSTATİSTİK ENSTİTÜSÜ). (2003). **2000 Genel Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayını.
- ERDOĞAN, İrfan (1995) **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- EREN, Erol.(1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- GÜLŞEN, Celal. (2005). *Türkiyede Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- GÜLŞEN, Celal. (2007). “İsveç Eğitim Sistemi Hakkında Boras Gözlemleri” **Türk Eğitim Yönetici ve Uzmanlarının Avrupa Birliği İzlenimleri: Örnek Uygulamalar-3**. Ankara: Başbakanlık DPT Ulusal Ajans Yayını. Sayfa: 105-108.
- KESK. (2004). “Yerel Yönetim Yasaları Nelere Yol Açacak?”. **KESK’in Sesi**. Ankara: Eğitim-sen Yayını: Kasım 2004, 59, 8.
- KÖKSAL, Kemal. (1997). “*Türkiye’de Eğitim hizmetlerinin Yerelleşmesi-Bir Model Önerisi*”. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). **Milli Eğitim İstatistikleri 2012-2103**. MEB Yayını. Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005a). **Eğitim Bülteni**. “Milli Eğitim Tarihinde Bir İlk”. Ankara: MEB Yayını. Mayıs 2005: 1, 2, 36-37.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2005b). **Eğitim Bülteni**. “Okul Aile Birliğinin etkinlik Alanları Genişletiliyor.” Ankara: MEB Yayını. Haziran 2005: 1,3, 30-31.
- MOSES, Kurt D. (2001). Education Manegement Information System: What is It and Why Do We Not Have More Of It? **TechKnowLogia**. 1/2, 8-12.
- RESMÎ GAZETE. (2014). Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. **Resmî Gazete** (14.03.2014). Başbakanlık Basımevi. Sayı:28941, s:1-15.
- TOBB. (2000). **AB Üyelik Sürecinde Türkiye’de Yönetimin Yeniden Yapılanması**. Ankara: TOBB yayını.
- TUSİAD. (2002). **Kamu Reformu Araştırması-** İstanbul:TUSİAD Yayını.
- TÜRK EĞİTİM-SEN (2004). **21.Yüzyıl Türk Milli Eğitim Sistemi**. Ankara: Türk Eğitim-Sen Yayını.
- YAYLA, Yıldızhan. (2003). **Türkiye’de Kamu Yönetimi “Türkiye İdaresinin Yeniden Yapılanması Üzerine Bazı Gözlemler”**: (Derleyenler: B. AYKAÇ, Ş. DURGUN, H. YAYMAN), Ankara: Yargı Yayınevi Yayını.

Bridging Social and Global Connections Through Classrooms - Integrating Technology in Teacher Education Methods Courses to Build Global Collaborations

PhD Rhonda Talford KNIGHT
Muskingum University, USA
rknight@muskingum.edu

ABSTRACT

Problem statement: Pre-service teachers are required to find meaningful ways to integrate technology into their lesson plans. As a result, many pre-service teachers are finding ways to integrate social media and other on-line technology applications to enhance 21st Century Skills for their future students. More and more, pre-service teachers are using technology as a means to gain information, make social connections, and make connections that provide global knowledge. The use of technology in the classroom is an expected outcome in teacher preparation but it does not have a focus on the variety of ways technology can be used to facilitate and bridge global connections for our pre-service teachers (Gorg, 2013; Gonzales & Hancock, 2011). Furthermore, we know that through collaboration, in-service teachers gain a richer and broader experience and provide greater opportunities for their students to make connections. Pre-service teachers are often asked to collaborate with their peers on designing interdisciplinary units (and thematic units) in order to teach them the skill of collaboration and the idea and purpose of collaboration. However, there is a gap in the literature that does not discuss how pre-service teachers use technology to help build on global collaborations, which has the potential to build on the global perspectives their future students will possess. Thus, in an increasingly diverse and global connected world, how do we help pre-service teachers to collaborate globally and to make global connections in order to promote an understanding of global perspectives in their future classrooms? How do we teach pre-service teachers to extend collaborations beyond their school buildings and immediate communities? How do we facilitate opportunities for students to collaborate with a global approach in a technologically savvy world? Thus, can pre-service teachers be taught to use technology as a means to build global collaborations and bridge global connections?

Method: Descriptive research will be used to guide the researcher in developing a thick and rich description of how pre-service teachers used technology to develop lesson plans that build on global collaborations to bridge global connections.

Beklenen sonuçlar: Pre-service teachers will utilize technology as a means to bridge global connections and build on global perspectives in order to build opportunities for global collaborations through developing lesson plans that integrate online technology connections.

Reference

- Gorg, M. (2013). The social classroom: Integrating social network use in education. Malta: University of Malta, Msida.
Gonzales, A. L., & Hancock, J. T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 79–83.

ID:73

A Contrastive Study on FL Teaching: American and Turkish Student Teachers' Satisfaction and attitudes Towards Teacher Education Programs, and Their Readiness in Language Teaching

Yeşim ÖZEK KALOTI
Okan Üniversitesi
yesim.ozek@okan.edu.tr

ABSTRACT

Problem durumu: Contrastive studies on foreign language teacher education have become a growing interest among educationists and researchers in different countries (Yoder, 1992; Barr,1995; McKay & Montgomery,1995;LaFond a & Dogancay-Aktuna, 2009; Ozek, 2009). Contrastive studies on foreign language teacher education have become a growing interest among educationists and researchers in different countries (Yoder, 1992; Barr,1995; McKay & Montgomery,1995; LaFond a & Dogancay-Aktuna, 2009; Ozek, 2009; Leavitt 2011). Such studies underlined the importance of comparing and understanding different education programs and enable student teachers to think more globally with respect to their language teaching career. These contrastive studies investigate different aspects of FL teaching programs. The present study reports a comparison of an American and Turkish university regarding the satisfaction, readiness in language teaching, attitudes of graduates towards language teaching theories and teacher education program.

Yöntem: The present study aims to discover the teacher trainees' perceptions with an in-depth understanding and compare the differences among them. Therefore the research employed an interconnection of qualitative and quantitative approaches. Data were collected through self-report questionnaires and interviews.

Beklenen sonuçlar: The statistical analysis of the results showed that there were significant differences between the groups regarding the subjects' perceptions about the effectiveness of the teaching training programs, their self-confidence in teaching, and readiness in teaching.

Kaynakça

- Yoder, J. et.al. 1992 'Elements of 'Good Teaching': A Comparison of Education Students' Perceptions in Botswana, Finland, California, & Zimbabwe'.Paper presented at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society. Maryland.
- Barr, H. 1995. 'International Teaching Experience and Student Teacher Perspectives of Education'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- McKay, J.W. & Montgomery, J. 1995. 'Changes in Perceptions A Comparative Study of the Experiential Learning of International Student Teachers'. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- LaFond, L. & Dogancay-Aktuna, S. (2009). Teacher perspectives on linguistics in TESOL teacher education. *Language Awareness*, 18(3), 345-365.
- Y.Ozek, 2009, "Overseas teaching experience: student teachers' perspectives of teaching practicum", *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 2541-2545 pp.

Ortaokul Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeylerinin Yordayıcısı olarak Algılanan Sosyal Destek, Depresyon ve Yaşam Doyumu

Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI
Hacettepe University, hbaltaci@pau.edu.tr

Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ
Mehmet Akif Ersoy Üni, eynepkaratas@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Yılmazlık, stresle ya da zor durumlarla başetme ve uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanır (Garmezy, 1991, Masten, 2001, Masten, Best ve Garmezy, 1990, Akt. Hand, 2008; Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Sıkıntılı durumlara başarılı bir uyum olarak tanımlanan bu süreçte bireyin kişilik özellikleri önemli bir etkidir. Aynı zamanda kişilik özelliği stresli durumlardan sonra sağlıklı sonuçlara götüren unsurlardan birisidir (Reich, Zautra ve Hall, 2010). Yılmazlık ile ilgili kuramsal yapı incelendiğinde içsel ve dışsal koruyucu faktörlerin yılmazlığın gelişmesinde etkili olduğunu savunan modeller olduğu görülmektedir. Benard (1991), yılmaz bireyler yetiştirmek için uygun çevresel koşulların sağlanması gerekliliğini vurgulamış, yılmaz çocukların sosyal yetkinlik, problem çözme becerisi, özerklik, amaç ve gelecek duygusuna sahip olduklarını belirtmiştir. Yetişkin desteği çocuğun sorunları görebilmesinde ve çözebilmesinde önemli koruyucu faktörlerden birisidir. Sosyal destek sağlıklı olma davranışlarının sürekliliğinde önemli değişkenlerden birisi olarak ifade edilmektedir (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008). Aynı zamanda sosyal destek, kişinin sevildiğine, değer verildiğine, önemsendiğine ve bir sosyal ağının üyesi olduğuna inanmasını sağlayan bilgi olarak tanımlanmaktadır (Cobb, 1976). Güçlü sosyal destek sistemlerine sahip olan bireylerin, stresli yaşam olayları ile başa çıkma (Callaghan ve Morrissey, 1993, Shonkoff, 1984); psikolojik sorunların üstesinden gelmede daha başarılı oldukları (Lara, Leader ve Klein, 1998); daha az kaygı, davranış sorunları ve depresif belirti yaşadıkları belirlenmiştir (Barrera, Fleming ve Khan, 2004). Sosyal desteğin azlığı bireyde koruyucu faktör olarak yılmazlık düzeyini etkilediği gibi aynı zamanda depresif belirtilerin görülmeye sıklığı açısından da önemlidir. Depresyon genellikle olumsuz düşünceler ve hayal kırıklığı, umutsuzluk ve isteksizlik ile kendini gösterir (Cicchetti ve Toth, 1998). Erken çocukluk yıllarında dünyaya negatif bakış açısı ile bakma bireylere, kendilerini hayal kırıklığına uğramayı öğretmektedir. Yaşanılan durumların negatif yönlerinin ağırlaşması ve büyük stres kaynağı olan yaşam durumları depresyon riskini arttırmaktadır (Erdoğan, 2006). Depresyonda gözlenen motivasyonel belirtiler; ilgisizlik ve bıkkınlık gibi belirtilerle açıklanırken, fiziksel belirtiler ise uyumda zorluk, enerji ve iştah kaybı ile tanımlanabilir (Steinberg, 2002). Depresyondaki bireyler yaşamdan zevk almadıkları gibi yaşam doyumlarının da düşük olması beklenen bir durumdur.

Yaşamdan zevk alma genel anlamda bireylerin yaşam doyumunu etkilediği gibi yılmazlıkları üzerinde de önemli etken olarak gözlenebilmektedir. Yaşamayı seven bireyler yaşama tutunmak için çeşitli yollar denerler ve zor durumların üstesinden gelmek ve kendilerini toparlamak için çabalarlar. Bu çabada sosyal destek sistemi ve kendilerine duydukları inanç önemlidir. Kişilerin yılmazlıkları ile ilişkili olan yaşam doymu kavramı kişilerin kendi yaşamları hakkındaki bilişsel yargılamaları içerir ve kişinin öznel iyi oluşunun temel bir bileşeni olarak kabul edilir (Joshnloo, 2013). Yaşam doymu kişinin yaşam kalitesinin içsel öznel bir değerlendirmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca yaşam doymunun moral, uyum ve psikolojik iyi oluş ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (McDowell, 2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde, yılmazlık ile ilgili çalışmaların daha çok lise ve üniversite öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Yılmazlık, genellikle zor yaşam koşulları ile başetme söz konusunda olduğunda önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşça daha küçük çocukların zorlu yaşam koşulları ile başetmeleri yaşça büyüklere oranla daha zor olabilir. Çünkü yaş büyüdükçe, zor yaşam koşulları ile başetmede işe yarayacak bilgi ve becerilere sahip olma şansı artabilir. Bu nedenle ön ergenlik sorunlarının yanısıra, düşük sosyo ekonomik düzeyin getirdiği olumsuzluklarla başetmede önemli olan yılmazlığın yordayıcılarını saptamak, bu yaş grubuna yönelik yapılacak psiko-eğitim programlarının içeriği açısından fikir verebilir.

Yöntem: Araştırmada ortaokul öğrencilerinin “Yılmazlık” düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ve algılanan sosyal destek, yaşam doymu ve depresyonun, yılmazlığın anlamlı yordayıcıları olup olmadığını incelemek için ilişkisel tarama *Yöntemi* kullanılmıştır.

Evren Örneklem: Araştırma evreni, Burdur merkez ilçeye bağlı toplam 24 ilköğretim okulundan, düşük SED’deki öğrencilerin devam ettiği sekiz ilköğretim okulunun 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme *Yöntemi* kullanılarak seçilen 386 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin, 202’si kız (% 52), 184’ ü erkek (%48)’ tir. Bu öğrenciler sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise 130’u 6. sınıf (%34), 138’i 7.sınıf (%36) ve 118’i 8. sınıfa (%30) devam etmektedir.

Veri toplama araçları: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri için Yılmazlık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha katsayıları; ölçeğin tamamı için .85, kendilik alt boyutu için .75, aile alt boyutu için .78, arkadaş alt boyutu için .72 ve okul-öğretmen alt boyutu için .73’ dür. Ölçeğin, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .85’ dir. Yaşam doyumlarının değerlendirilmesinde Siyez ve Kaya (2008) tarafından geliştirilen, “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği-Kısa Formu (ÇBÖYDÖ-K)” kullanılmıştır. ÇBÖYDÖ-K’nin test tekrar test güvenirliği .82 ve iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin, madde toplam korelasyonları .64 ile .78 arasında değişmektedir. Araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Algılanan sosyal desteği ölçmek için, Dubow ve Ullman (1989) tarafından geliştirilen Gökler (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliği

$r = -.62$ ($p < 0.01$) ve alt boyutları için elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .89, .86 ve .88 olarak hesaplanmış; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .49 ($p < 0.01$), iki-yarım güvenilirliği (Guttman) .82 olarak belirlenmiş; madde-toplam güvenilirliği maddelerin toplam puanla ilişkisinin .34 ile .64 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .93'tür. Bu araştırmada tüm ölçek maddeleri için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Depresyon düzeyini belirlemek için, Kovacs (1981) tarafından geliştirilen ve Öy (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklar için Depresyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin, test tekrar test güvenilirliği .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik katsayısı, çocukluk depresyonu derecelendirme ölçeği puanları ile korelasyonu .61 dir. Bu araştırmada hesaplanan iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi: Öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin cinsiyet ve kiminle yaşadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için t testi, sınıf, aile yapısı (birlikte, ayrı, hayatta değil) ve algılanan ana-baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü Varyans Analizi, algılanan sosyal destek, depresyon ve yaşam doyumunun öğrencilerin yılmazlık düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olup olmadığını belirlemek için ise çoklu standart doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma Bulguları şu şekilde **ÖZET**lenebilir: Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne babası ile yaşayan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri ebeveynlerinden biri ya da akrabaları ile yaşayan öğrencilerin yılmazlık düzeyinden yüksektir. Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne babası birlikte olan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri, anne babası ayrı olan ve anne ya da babası hayatta olmayan öğrencilerin yılmazlık düzeylerine göre daha yüksektir. Anne babasını demokratik algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri, anne babasını koruyucu kollayıcı ve aşırı hoşgörülü /otoriter ve ilgisiz algılayan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca anne babasını koruyucu kollayıcı algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeyleri, anne babalarını aşırı hoşgörülü/otoriter ve ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin yılmazlık düzeyinden daha yüksektir. Son olarak, algılanan sosyal destek ve yaşam doyumunun yılmazlığı anlamlı olarak yordadığı, depresyonun ise yılmazlığın anlamlı yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yılmazlık, sosyal destek, depresyon, yaşam doyumu, ortaokul öğrencileri

Kaynaklar

- Barrera, M., Fleming, C. F. & Khan, F. S. (2004). The role of emotional social support in the psychological adjustment of siblings of children with cancer. *Child: Care Health and Development*, 30(2), 103–111.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. National Resilience Resource Center, University of Minnesota, ISBN: 0-309-12675-4, USA.
- Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993). Social support and health: A review. *Journal Adv Nurs*, 18, 203-210.
- Cicchetti, D., & Toth, S. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosom Med*, 38, 300-314.
- Çelikel-Çam, F. ve Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-129.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf (14-15 yaş) Öğrencilerinin depresif belirti ve özkavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökler, I. (2007). The standardization study of social support assessment scale for child and adolescent: factorial structure, validity and reliability. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 12 (2), 83–91.
- Hand, M.P. (2008). *Psychological resilience*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag Dr. Müller Aktien Gesellschaft & Co. KG.
- Joshanloo, M. (2013). The influence of fear of happiness beliefs on responses to the satisfaction with life scale. *Personality and Individual Differences*, 54, 647-651.
- Lara, M. E., Leader, J., & Klein, D. N. (1998). What is social support? *Harvard Mental Health Letter*, 14 (12), 6-8.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- McDowell, I. (2010). Measures of self-perceived well-being. *Journal of Psychosomatic*, 69, 69-76.
- Öy, B. (1991). Çocuklar için depresyon ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2, 132-136.
- Reich, J.W, Zautra, A.J., & Hall, J.S. (2010). *Handbook of adult resilience*. New York, London: The Guilford Press.
- Shonkoff, J. P. (1984). Social support and the development of vulnerable children. *Am J Public Health*, 74 (4), 310-312.
- Şiyez, D.M., & Kaya, A. (2008). Validity and Reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale With Turkish Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (2), 139-147.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. (Sixth Edition). Boston: Mc Graw Hill, 444-452. Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Publishers.

Yrd. Doç. Dr. Esmâ ÇOLAK
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, esma.colak@msgsu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: “Nitelikli öğrenmeyi nasıl sağlayabiliriz?” sorusu eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların odak noktasını oluşturan bir sorudur. Nitelikli öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan, amaca ulaşmak üzere öğrenme sürecini planlı bir şekilde anlamlı kılmaya çalışan öğrenenlerdir. Nitelikli öğrenmeye yönelik bu yaklaşım, öğrencilerin bir öğrenme görevine yönelik kullandığı iki yaklaşımdan biri olan derin yaklaşım olarak da tanımlanır. Öğrenciler nitelikli bir öğrenme sürecinden uzaklaşarak ezberlemeye ve dışsal motivasyon odaklarına yöneldiğinde ise öğrenme yaklaşımlarının diğer bir boyutu olan yüzeysel öğrenme ortaya çıkar (Biggs, Kember, & Leung, 2001; Biggs & Tang, 2011; Ng & Ng, 1997). Kalıcı ve anlamlı bir başka deyişle nitelikli öğrenmeye ulaşmak ise ancak nitelikli bir öğrenme sürecine odaklanan derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler için olası görülmektedir (Millis, 2010). O zaman tüm öğrencilerde bu yaklaşıma doğru bir yönelimin sağlanması önemli görülmektedir. Ancak bireylerin öğrenmeye yönelik farklı yolları vardır; öğrenme sürecinde rol oynayan pek çok değişken bulunmaktadır. Bu çalışmada bu değişkenlerden biri olan öğrenme stilleri de araştırma sürecine dahil edilmiştir. Buradaki temel gerekçe bireylerin öğrenmeye yönelik farklı yolları olduğu ve öğretim süreci bu stillere uyduğunda öğrenmenin sağlanacağı düşüncesidir. Bu bağlamda önemli olan da farklı öğrenme stillerine sahip tüm öğrencilerin nitelikli öğrenmeler sağlayabileceği, derin öğrenmeye ulaşabileceği ortamların yaratılmasıdır. Böyle bir ortamı yaratmada en önemli faktör ise kullanılacak öğretim *Yöntemi*dir. Araştırmacılar (Tuan, Chin, Tsai, & Cheng, 2005; Kreke, Fields, & Towns, 1998) işbirlikli grup öğrenmesinin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerde öğrenmeyi sağlayabildiğini belirtmektedir. Çünkü takımlar halinde çalışmak ve gerçek yaşam bağlamlarını oluşturmak öğrencilerin kritik düşünme becerilerini artırır ve teoriyi uygulamaya dönüştürmelerini (Brown, Sivabalan, McKenzie, & Booth, 2001) destekler; bu yolla derin öğrenenler olmalarının (Millis, 2010; Macpherson, 2007) da kapısını açar. Çünkü işbirlikli öğrenmede, etkinlikler öğrenenlerde derin ve zengin öğrenmeyi sağlamak üzere yapılandırılır (Macpherson, 2007). İşte bu özellikleri nedeni ile işbirlikli öğrenme hem öğrenme stillerine duyarlı bir öğretim ortamı yaratmada hem de derin öğrenmeyi sağlamada önemli bir fırsat sunmaktadır.

Çalışmada ayrıışık gruplar anlayışı ile farklı özellikler taşıyan bireyleri takım çalışması içinde bir araya getiren işbirlikli öğrenme anlayışına yönelik bir öğretim süreci düzenlenmiş ve bu yolla farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Burada sorulması gereken asıl soru ise farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere ulaşmak amacı ile gerçekleştirilen bu öğretimin, öğrencilerin öğrenme işine daha derinlemesine yönelmelerine fırsat sağlayıp sağlamayacağıdır. Bu noktadan hareketle çalışmada, “işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımından aldıkları puanlar öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?” problemi odak noktasına alınmıştır.

Araştırmanın amacı: Çalışmada, öğrenme stillerine duyarlı bir yapı içeren işbirlikli öğrenmenin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç altında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır: (1) Öğrencilerin derin öğrenme öntest puanları kontrol edildiğinde işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin derin öğrenme son test puanları öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir? (2) Öğrencilerin yüzeysel öğrenme öntest puanları kontrol edildiğinde işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme son test puanları öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi: Çalışmada tek grup öntest son test deseni kullanılmıştır. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmiştir (Büyükköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010). Çalışma grubunun belirlenmesinde bilgi açısından zengin durumlarda derinlemesine çalışılmasına izin veren amaçlı örneklem *Yöntemi* kullanılmıştır (Patton, 1999).

Araştırma bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında özel öğretim *Yöntemleri* dersini almakta olan 39 kişilik bir öğrenci grubu üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunda 28 kız öğrenci (% 72), 11 erkek öğrenci (% 28) bulunmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Grasha-Reichman (Grasha, 2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Zereyak (2006) tarafından yapılan *Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği* kullanılmıştır. Zereyak (2006) tarafından tüm ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmış, alt boyutlar için katsayının 0.53 ile 0.78 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışmada ise tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.77 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için ise Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ve Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği kullanılmıştır. Envanterin; Cronbach alfa katsayısı derin öğrenme yaklaşımı için 0.79 ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.73 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa katsayısı derin öğrenme yaklaşımı için 0.81 ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.75 olarak hesaplanmıştır. 6 hafta süreyle gerçekleştirilen işbirlikli öğrenme uygulamasının başında öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiş, işbirlikli öğrenme uygulamasının başında ve sonunda Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın tüm denenceleri için kovaryans analizi (Tek Faktörlü ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizi uygulanmadan önce dağılımın normalliği, varyansların ve regresyon doğrularının eşitliği varsayımları karşılanmıştır. Kovaryans analizi

kapsamında ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında LSD Testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak, $p < 0.05$ değeri alınmıştır.

Araştırmanın Bulguları ve Sonuçları: Araştırmada derin öğrenme son uygulamasından alınan puanların öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. [$F_{(5-32)}=2.82$, $p < 0.05$]. Farklılığın kaynağını bulmak amacı ile düzeltilmiş başarı ortalamalarına göre LSD testi yapılmış ve işbirlikli öğrenme stili ile kaçınan, bağımlı ve katılımcı öğrenme stilleri arasında; yarışmacı öğrenme stili ile yine kaçınan, bağımlı, ve katılımcı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmada yüzeysel öğrenme son uygulamasından alınan puanlar ise öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kovaryans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle yüzeysel öğrenme son uygulamasından alınan puanlar, öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(5-32)}=45.43$, $p > 0.05$]. Ancak düzeltilmiş ortalamalar incelendiğinde özellikle kaçınan ve bağımlı öğrenme stiline ait yüzeysel öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: işbirlikli öğrenme, derin öğrenme, yüzeysel öğrenme, öğrenme stilleri

Kaynakça

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press & Mc Graw Hill Company.
- Biggs, J. Kember D., & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Brown D. Sivabalan, J., & McKenzie, P. (2001). Student learning approach, conception and contextual factors: Some evidence and implications for teaching cost accounting. *Working Paper Series*, 49, 1-39.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, A. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Grasha A. F. (2002). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*. CA: Alliance Publishers.
- Kreke, K., Fields, A., & Towns, M.H. (1998). *An action research project on student perspectives on small-group learning in chemistry: Understanding the efficacy of small-group activities*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for research in science teaching, C.A.
- Macpherson, A. (2007). *Cooperative learning group activities for college courses: A guide for instructors*. CA: Kwantlen University College.
- Millis, B. J., (2010). Promoting deep learning, *IDEA Paper*, 47.
- Ng, G.S., & Ng, E.Y.K. (1997). Undergraduate students in a computer engineering course: A perspective of their learning approaches and motivation factors. *Innovation*, 34(1).
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34, 1189-1208.
- Tuan, H. Chin, C. Tsai C., & Cheng, S. (2005). Investigating the effectiveness of inquiry instruction on the motivation of different learning styles students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 541- 566.
- Yılmaz, M.B., ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (1599), 69 – 83.
- Zereyak, E. (2005). Grasha–Riechmann öğrenme stilleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 117-138.

4+4+4 Eğitim Modeli Değişikliğinin 60-66 Aylık Çocuklar Üzerinde Etkisine İkişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Düşünceleri (Denizli Örnekleme)**

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği ABD
fsusar@pau.edu.tr

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Pamukkale Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği ABD
hkiran@pau.edu.tr

Arş. Gör. İbrahim Halil YURDAKAL
Pamukkale Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği ABD
iyurdakal@pau.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bilgi çağının getirisi olan başdöndürücü değişimler eğitimi de etkilemekte ve eğitim sistemlerinde değişimlere yol açmaktadır. Bu sebeple bütün toplumlar daima bir değişim süreci içerisinde olmaktadır. Toplumsal yapılar, kurumlar ve ilişkiler sürekli olarak değişmektedir (Eskicumalı, 2003). Bu açıdan bakıldığında toplumun temel yapılarının değişmesi beraberinde eğitimde de değişimleri kaçınılmaz hale getirecektir. Eğitim sistemine yeni bir şekil verilmesi yönünde yapılan tartışmalardan hareketle eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak, toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir takım değişiklikler yapılmaktadır (Gelen ve Beyazıt, 2007). Eğitimde meydana gelen değişimler öncelikle öğretmenleri, öğrencileri ve velileri etkilemektedir. Eğitim ve öğretimi uygulayıcı konumda bulunan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek yapılan değişikliklerin eğitime etkilerini ve varolan uygulamalardaki eksiklikleri belirlemek için gereklilik arz etmektedir. MEB 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere “4+4+4” adlı kamuoyunda 4+4+4 eğitim modeli adı verilen yeni bir uygulamaya geçmiştir. Bu model ile ilköğretim ilkokul ve ortaokul olarak iki kısma ayrılmıştır. Yeni model ile ilkokul 1. 2. 3. ve 4. sınıfları ortaokul ise 5. 6. 7. ve 8. sınıfları kapsamaktadır.

MEB 19.05.2012 tarihinde yayınladığı genelge ile 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 eylül 2012 tarihi itibarı ile 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okula kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezi olarak yapılması gerektiğini ve 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamının sağlanacağını belirtmiştir (MEB, 2012). Bu değişiklik ile okula başlama yaşı düşürülmüştür. Okula başlama yaşının 60-66 ay olması ile birlikte kamuoyunda tartışılmaya başlanan 4+4+4 eğitim modelinin işleyişinde varolan problemleri görmek için öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekmektedir. Özellikle 1. sınıf öğretmenlerinin modele ilişkin görüş ve düşüncelerinin alınması süreçte ortaya çıkabilecek aksaklıkların belirlenmesinde ve modelin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim modeli ile birlikte 60-66 aylık öğrencilerin okula başlamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerini belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum desenine başvurulmuştur. Durum incelemesi, var olan uygulama örneklerini nasıl sorusu ile ortaya koymaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2005) Durum desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılarak 4+4+4 eğitim modeli ile birlikte 60-66 aylık öğrencilerin okula başlamasına ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri tespit edilemeye çalışılmıştır.

Evren ve örneklem: Çalışmanın evreninin Denizli merkez ilçe ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 1.sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklem modeli kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzerlik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Maksimum çeşitlilik örneklemindeki temel amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından sosyo-ekonomik özellikler gözönüne alınarak Denizli ili beş eğitim bölgesine ayrılmıştır. Araştırmacılar tarafından elde edilen bu bilgiler ışığında belirlenen bu beş bölgeden üçer ilkokul (15 ilkokul), her ilçe eğitim bölgesinden ilçe merkezinden 1, köylerden 1 (36 ilkokul) olmak üzere toplam 51 ilkokulda çalışan sınıf öğretmenleri örnekleme alınmıştır. Toplamda 158 1. Sınıf öğretmeni bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemin 75’ü erkek, 83’si kadındır (n:158).

Veri toplama aracı: Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “4+4+4 Eğitim Modeline Yönelik 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüş Ve Düşüncelerine İlişkin Açık Uçlu Soru Formu” kullanılmıştır. Hazırlanan açık uçlu sorular alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 3 sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası kişiler bilgileri formu da eklenerek açık uçlu soru anketine son hali verilmiştir. 1. sınıf öğretmenlerine uygulanan anket 6 açık uçlu soru ve kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır.

* Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen “Türk Eğitim Sistemindeki 4+4+4 değişikliğinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Denizli Örnekleme)” isimli projeden üretilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi: Araştırmada Anket formunun uygulanmasıyla elde edilen nitel veri setine araştırmacılar tarafından içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmacılar ikisinin belirlediği kodlar karşılaştırılmış, tutarlılığına bakılmış verilerin güvenilirliği, görüş birliği yüzdesi belirlenerek sağlanmaya çalışılmıştır. İlişkili kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmış ve yorumlar yapılmıştır. Yorumları desteklemesi açısından öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Sonuç: Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşlere bakıldığında büyük bir çoğunluğu 60-66 aylık öğrencilerin gerek kemik ve kas gelişimi dolayısı ile gerekse okul öncesi eğitim almadıkları için başarısız olduklarını, ilkokuma ve yazma süreçlerinde problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre 60-66 aylık öğrenciler 12 haftalık uyum ve hazırlık çalışmaları sonucunda istenilen seviyeye gelememiştir. Bir diğer sorun ise sınıfların fiziksel donanımlarının yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının yüksek olmasıdır. Sınıfların sıraları, masaları ve tahtaları öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun değildir. Okul bahçelerinin 60-66 aylık öğrenciler için yetersiz olduğu ve bahçelerde oyun alanlarının kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler ise sınıfların 60-66 aylık öğrenciler için uygun olduğunu ancak oyun alanlarının oluşturulması ve sınıfın fiziksel düzeninin 60-66 aylık öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı okullarda ilkokuma-yazma için yeterli sayıda materyal bulunduğu ancak bunların 60-66 aylık öğrenciler için uygun olmadığı belirlenmiştir. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre araç-gereç problemlerine daha ılımlı yaklaştıkları ve yeterli araç-gereci temin ettikleri belirlenmiştir.

Tartışma: Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında büyük bir çoğunluğunun yeni eğitim modelinin temelsiz ve pilot uygulama yapılmadan uygulamaya konmasının olumsuz sonuçlar doğurduğu sinucuna ulaşılmaktadır. Özellikle okula başlama yaşının düşürülmesi beraberinde bir çok problemi ortaya çıkarmıştır. Yaş değişikliğine uygun sıraların, oyun köşelerinin ve araç gereçlerinin olmaması eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksaklıklar çıkmasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra okulun fiziki özelliklerinde bu değişim için yetersiz kaldığı görüşü hakimdir. Baykan, Çiftçi ve Arıkan (2013) çalışmalarında yeni eğitim modeli ile okula başlama yaşının 60-66 ay olduğunu ve bu değişikliğin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ve öğretmenlerine olumsuz yansıdığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıfların ve okulların fiziksel özelliklerinin 4+4+4 eğitim modeline uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ekiz, Altun ve Siyambaşı (2013)'nın çalışmalarında öğretmenlerin yeni eğitim modeline yönelik memnuniyetlerinin düşük olduğunu, okula başlama yaşının düşürülmesinin öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlar da bu çalışmaları destekler niteliktedir. Araştırmada ortaya çıkan bir başka bulgu ise 1.sınıflarda küçük ve büyük yaş gruplarının birlikte eğitim görmesi ve bu sebepten dolayı sınıflarda seviye farkının olmasıdır. Bu bağlamda özellikle okul öncesi eğitim almış ve büyük yaş grubu öğrencilerinin 12 haftalık uyum ve hazırlık sürecinden sıkıldığını, diğer taraftan ise okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin okuma-yazma uygulamalarında başarısız oldukları veya zorlandıkları görülmektedir. Araştırma sonucunda şu öneriler sunulabilir. MEB yeni bir eğitim modeli ya da sistemi hazırlamadan önce öğretmenlerin görüşlerine başvurmalıdır ve yeni eğitim modelini uygulamaya sokmadan öncelikle okulların fiziki özelliklerini modele uygun hale getirmelidir MEB yeni eğitim modelini uygulamadan önce okullara gerekli olan araç ve gereçleri temin etmelidir. MEB okulların fiziki özelliklerini düzenlerken ve araç-gereçlerini temin ederken öğrencilerin bilişsel ve fiziksel özelliklerine uygun davranmalıdır. MEB uygulamaya koyduğu model ile ilgili belirli aralıklarla öğretmenlerden ve öğrencilerden görüş alarak problemleri tesbit etmeli ve bu konuda önlemler almalıdır.

Anahtar sözcükler: 4+4+4 eğitim modeli, sınıf öğretmeni, 60-66 aylık öğrenciler, nitel araştırma

Kaynakça

- Baykan, A., A., Çiftçi, S. ve Arıkan, Y. (2013). 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara yansımaları. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildiri kitabı içinde*. (ss.254-259). Aydın. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D., Altun, T., Siyambaşı, B., P. (2013). 4+4+4 zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *XI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildiri kitabı içinde*. (ss.335-346). Aydın. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Eskicumali, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 19(2). 15-29.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*. 51. 457-476.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html> adresinden 30.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ÖZET

Problem durumu: Öğretmen adaylarının genel anlamda eğitim, özel anlamda öğrenme-öğretme süreciyle ilgili inançları ve inanç olarak kabul edilen kavramsallaştırmaları, onların sadece öğretmen eğitim programlarında neyi, nasıl öğreneceklerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda profesyonel gelişimlerini de etkiler (Britzman, 1986; Calderhead ve Robson, 1991; Duru, 2006; Greene ve Zimmermann, 2000; Lortie, 1975; Minor, Onwuegbuzi, Wicher ve James, 2002; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Eisenhart, Shrum, Harding ve Cuthbert (1988)'in de belirttiği gibi “Öğretmenlerin (öğretmen adaylarının) eğitimle ilgili inançları, eğitim reformları tasarlanırken ya da eğitim araştırmaları yapılırken dikkate alınmazsa, eğitimi geliştirmek için verilen iyi niyetli çabaların işe yarayacağı konusunda iyimser olamayız” (p. 67). Bundan dolayı öğretmen eğitim programlarında yeni bakış açıları geliştirmek ve öğretmen eğitim programlarının etkililiğini ortaya çıkarmak için, kimi araştırmacılar, öğretmen adaylarının eğitimle ilgili farklı inançları yanında, onların daha çok öğretmen kimliğini yansıtan “Öğretmen kimdir?” sorusuyla ilgili kavramsallaştırmaları üzerine araştırmalarını yoğunlaştırmışlardır (Akkus, 2013; Löfström ve Valickis, 2013; Saban, 2004; Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009). Bununla beraber, Türkiye’de hem öğretmen adaylarının eğitimle ilgili inançları, hem de onların öğrenme-öğretme süreciyle ilgili yanlış kavramsallaştırmaları konusunda yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu çalışmayla alan yazınındaki bu boşluğun doldurulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramıyla ilgili inanç ve kavramsallaştırmalarını, “öğretmen ve öğrenci merkezli” eğitim anlayışları çerçevesinde anlamaya çalışmaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma 2012- 2013 akademik yılında Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Araştırmaya Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenimine devam eden 196 kız, 71 erkek olmak üzere toplam 267 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır.

Çalışmanın temel amacının bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için, nitel araştırma *Yöntemi* kullanılmış, “Olgubilim (Phenomenology)” araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrencilerin rollerine ilişkin inançlarını açığa çıkarmada, adayların bu rollere ilişkin kullandıkları “metaforlar” dan yararlanılmıştır. Yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenleri de içeren bilgi formu, 45 dakikalık ders saatinde, dersin sorumlu öğretim elemanından izin alınarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğrencilere bilgi formu yanında, açık uçlu dört soru sorulmuştur. Öğrencilerden, öğretmeni tanımlayacak bir metafor üretmeleri, bu metafora dayalı olarak öğretmen ve öğrenci rollerini açıklamaları ve ürettikleri metaforun öğretmen yada öğrenci merkezli eğitim perspektifinden hangisini daha çok temsil ettiğini gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde, tümevarımcı analiz *Yöntemine* bağlı olarak kodlamaya dayalı *içerik analizi* kullanılmıştır. Daha sonra öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı kuramsal temel alınarak, metaforlar araştırmacı tarafından farklı zamanlarda dört kez kodlanmış, ayrıca Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında görevli 2 öğretim üyesine ayrı ayrı kodlama yaptırılmıştır. Araştırmacının kodlamalarıyla bir öğretim üyesi arasında % 91, diğeriyle % 82 oranında hem fikir olduğu gözlenmiştir. Kodlamalarda üzerinde fikir birliği sağlanamayan metaforlar bir araya gelinerek tartışılmış ve kodlamalara son şekli verilmiştir.

Araştırmanın bulguları: Bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının “öğretmen”e ilişkin oldukça farklı metaforlar ürettikleri gözlemlenmiştir. Üretilen 113 metafor içinde en sık kullanılanları; *pusula* (19), *güneş* (15), *ışık* (11), *anne* ve *baba* (10) ve *heykeltıraş* (8) metaforlarıdır. İçerik analizi sonuçları, öğretmen adaylarının “öğretmen”e ilişkin ürettikleri metaforlardan 99’unun öğretmen merkezli, 9’unun öğrenci merkezli, 23’ünün ise hem öğretmen hem de öğrenci merkezli perspektifleri yansıttığını göstermektedir. Ayrıca “pusula”, “deniz feneri” gibi bazı metaforlar öğretmen adayları tarafından; hem öğretmen merkezli, hem öğrenci merkezli, hem de karma perspektifi yansıttak şekilde kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 227’si (% 85.7) öğretmen merkezli, 11’i (% 4.1) öğrenci merkezli ve 29’u (%10.1) hem öğretmen hem öğrenci merkezli inançlara sahiptirler. Cinsiyet değişkeni ile inançlar arasında önemli bir farklılaşma görülmemesine rağmen, birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha öğretmen merkezli inançlara sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca analizler, öğretmen adaylarının % 26.2’sinin (N=70) ürettikleri metaforların öğretmen merkezli perspektifi yansıttığını, % 61.0’inin (N= 163) metaforlarının öğrenci merkezli anlayışı yansıttığını ve % 12.7’sinin (N=34) metaforlarının hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayışı yansıttığını düşündüklerini göstermektedir.

Çelişkili 185 cevaptan yola çıkılarak yapılan detaylı analizler, öğretmen adaylarının öğretmen merkezli anlayışla ilgili yanlış kavramsallaştırmalarının olmadığını, ancak öğrenci merkezli anlayışla ilgili bazı yanlış kavramsallaştırmalara sahip olduklarını göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre, birinci sınıf öğrencilerinin bir bölümünün (N=48) öğretmen ya da öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla ilgili tutarlı bir kavramsal çerçeveye sahip olmadıkları görülmüştür. Bunun yanında en çok yanlış kavramsallaştırmanın (N= 98) “Rehber” kavramı ile ilgili olduğu gözlenmiştir. “Rehber” kavramı öğretmen adayları tarafından, öğrenmeye ve öğrenci gelişimine yardımcıdan ziyade; yol gösteren, yön veren anlamında kavramsallaştırılmıştır. Benzer şekilde

“aktif öğrenme” ile ilgili de yanlış kavramlaştırmalar (N=31) gözlenmiştir. Öğretmen adayları, sınıf içerisinde verme-alma ilişkisinde, öğretmenin öğrencilere sorumluluklar vererek aktifleştirdiğini ve böylece öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırdıklarını düşünmektedirler.

Ayrıca, etkili öğrenme çevresi oluşturmayla ilgili bazı temel uygulamalar öğretmen adayları tarafından öğrenci merkezli anlayışla ilişkilendirilmiştir. Örneğin, eğlenceli ders işleme, öğrencilerin gelişimini destekleme, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanma, bireysel farklılıklar, iletişim kurma ve güvenli öğrenme ortamı oluşturma gibi. Bu özellikler kuramsal olarak öğrenci merkezli anlayışı yansıtmalarına rağmen, öğretmen adaylarının bu noktalara vurgu yapmalarında; öğrencilerin anlamı zihinlerinde yapılandırmalarında öğretmenin uygun öğrenme çevresi oluşturmasından ziyade; öğrenciye bilgiyi daha etkili verme, öğrenciyi daha rahat şekillendirmede öğrenme çevresini araç olarak kullanılmasının gerektiği düşüncesi yattığı gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları ve öneriler: Araştırma sonuçları göstermiştir ki, öğretmen adaylarının oldukça önemli bir kısmı öğretmen merkezli inançlara sahip olmalarına rağmen, kendilerini öğrenci merkezli olarak algılama eğilimindedirler.

Öğrencilerin yanlış kavramsallaştırmalarına bakıldığında temel yanlışın, “öğrenme “ kavramıyla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları, öğretmenin bir “rehber” olarak yol gösterirse, öğrencilerin aktif olacağını, dolayısıyla bilgiyi yapılandıracaklarını düşünmektedirler. Bu konuda sınıf öğretmenliği programında yer alan “Eğitim Psikolojisi” dersi “Gelişim” ve “Öğrenme ve Öğretme Kuramları” dersleri şeklinde ayrılabilir. Öğrencilerin yanlış kavramsallaştırmalarını fark edecekleri ortamlar yaratılabilir.

Ayrıca özellikle birinci sınıf öğretmen adaylarının öğrenci ve öğretmen merkezli eğitim anlayışlarına dair net bir anlayışı sahip olmadıkları görülmektedir. Bu yüzden birinci sınıfta öğretmen adaylarının eğitimle ilgili felsefi alt yapı oluşturabilmeleri için, öğretmen eğitimi programları yeniden gözden geçirilip gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmen merkezli anlayışa sahip olmaları eğitim politikalarımızı tekrar gözden geçirmemiz gerektiğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel gelişimlerini destekleyecek, farkındalıklarını artıracak ortamlar yaratmanın önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci merkezli, Öğretmen merkezli, Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları, Öğretmen adaylarının inançları, metafor.

Kaynakça

- Akkuş, H. (2013). Pre-service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2)(249-260).
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Calderhead, J., & Robson, (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Duru, S. (2006). *Pre- service Elementary Education Teachers' Beliefs About Teaching and Learning in Turkey*. Unpublished dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teacher beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-69.
- Greene, M. W., & Zimmerman, S. O. (2000). *The effects of fifth dimension on preservice teachers beliefs*. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (San Diego, California).
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Löfström, E. & Poom-Valickis, K. (2013). Beliefs about teaching: persistent or malleable? A longitudinal study of prospective teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 35, 104-113.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L., (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Eds), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ‘öğretmen’ kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Schepens, A, Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student Teachers' Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(2),361-378.

Nilgün YENİCE
Adnan Menderes Ü. Eğit.Fak. İlköğretim Böl,
nyenice@gmail.com

Barış ÖZDEN
Fen ve Teknoloji Öğretmeni
barisozdn@gmail.com

Ceyda BALCI
Fen ve Teknoloji Öğretmeni, cydbalci@gmail.com

ÖZET

Problem durumu Son yıllarda bilimsel düşünce ve bilimsel bilgi anlayışında ortaya çıkan farklılaşmalar oluşturulan eğitim programlarını etkilemiş; bilim ve bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğu, bunu oluşturan bilim insanlarının özelliklerinin ne olduğuna ilişkin yeni standartlar oluşturulmasına neden olmuştur (AAAAS 1993, NRC 1996). Bu yeniliklerin ülkemizdeki yansımalarına bakıldığında; 2004 yılında yenilenen fen ve teknoloji öğretim programında fen okuryazarlığına vurgu yapılmış ve yapılandırmacılık yaklaşımı temel olarak ele alınmıştır (MEB, 2006). Post-pozitivist felsefelerin etkisi ile ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşımda bilgi; bilişin dışında var olan, bireyden bağımsız bir olgu değildir; duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların görünümüdür. Yaklaşım olarak yapılandırmacılığın ele alınması; Bilgi nedir? Nasıl oluşturulur? Sorularını gündeme getirmektedir. Bilimsel bilgideki farklılıkların fen ve teknoloji eğitimine yansımaları incelendiğinde, öğrencilerin bilimsel bilgiye ilişkin anlayışlarının ne olduğu sorusu önem kazanmaktadır. Bu durum da bilimsel epistemolojik inançlar olarak ifade edilmektedir.

Schommer'e (1990) göre, bilimsel bilgi kavramına yönelik görüş ya da başka bir ifadeyle epistemolojik görüş ise, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel görüşleri (inançları) olarak tanımlanmaktadır. Deryakulu ve Bıkmaz'a (2003) göre, bilimsel epistemolojik inançlar, bilimin ve geçerli-güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin sahip olduğu bilimsel epistemolojik inançlar, bilimsel bilginin nasıl oluştuğu ve değerlendirildiğini anlama biçimlerini, bilimi ne şekilde öğrenmeye çalıştıklarını; başka bir ifadeyle, bilimin doğasını anlamalarını etkilemektedir (Elder, 1999; Tsai, 1998, 1999, 2000).

Son yıllarda öğrencilerin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmaların sayısının giderek arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin epistemolojik inançları, akademik başarı (Schommer, 1990, 1993; Tolhurst, 2007), yaş (Schommer, 1998), kullanılan strateji (Holschuh, 1998; Tsai, 1998; Chan, 2003; Cano, 2005), kültür (Youn, 2000; Chan & Elliott, 2002) cinsiyet ve sosyo ekonomik statü (Buehl, Alexander ve Murphy, 2002; Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison, 2004; Özkal, Tekkaya, Sungur, Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2011) değişkenleri açısından incelenmiştir. Türkiye'de ise; bireylerin bilimsel bilgi kapsamında epistemolojik inançlarının çeşitli araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmekle birlikte (Terzi, 2005; Kaplan, 2006; Turgut, 2007; Kaynar, Tekkaya & Çakıroğlu, 2009; Kızılgüneş, Tekkaya & Sungur, 2009; Kurt, 2009; Meral & Çolak, 2009; Topçu & Yılmaz-Tüzün, 2009; Yenice ve Saydam, 2010; Tüken, 2010; Boz, Aydemir & Aydemir, 2011; Özkal vd., 2011) ilköğretim seviyesinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışma *Bulguları* dikkate alındığında, öğrencilerin bilimi ve bilimsel bilginin doğasını anlamasının, fen eğitiminin belirlediği amaca ulaşmada önemli olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, bu amaca ulaşmada öğrencilerin sahip olduğu bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve onu etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi gerekli görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç düzeylerinin, bazı değişkenler (cinsiyet, lisede okumak istedikleri okul türü ve anne-baba öğrenim düzeyi) açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem: Betimsel nitelikte olan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir ildeki ilköğretim okullarından rastgele seçilen üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya 170 erkek (%47,9), 185 kız (%52,1) olmak üzere toplam 355 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla Elder (1999) tarafından geliştirilen ve Acat, Tüken ve Karadağ (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bilimsel epistemolojik inanç ölçeği 5'li Likert tipi ölçek olup 25 madde ve Otorite ve Doğruluk, Bilgi Üretme Süreci, Bilginin Kaynağı, Akıl Yürütme ve Bilginin Değişirliği adı verilen 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin güvenirlik çalışması yeniden yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç düzeylerini belirlemek için; normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu nedenle, verilerin analizinde Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Otorite ve Doğruluk ile Bilginin Kaynağı alt boyutlarında yüksek olan ortalamalar öğrenci inançlarının gelenekselliğini ifade etmektedir (Tüken, 2010).

*Sonuç ve Tartışma :*Yapılan analizler sonucunda, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyetlerine göre *Otorite* ve *Doğruluk* ile *Akıl Yürütme* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. *Otorite* ve *Doğruluk* ile *Akıl Yürütme* alt boyutlarına ilişkin elde edilen farklılık, kız öğrenciler lehine bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Bendixen ve ark., 1998; Boz ve ark., 2011; Cano, 2005; Kurt, 2009; Özkal, 2007; Özkan, 2008; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009; Tüken, 2010; Yenice, 2010).

Araştırma sonucunda öğrencilerin lisede okumak istedikleri okul türü açısından bilimsel epistemolojik inançlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen *Bulgular* incelendiğinde, öğrencilerin lisede okumak istedikleri okul türü değişkeni ile *Otorite* ve *Doğruluk*, *Bilgi Üretme Süreci*, *Bilginin Kaynağı* ve *Bilginin Değişirliği* alt boyutlarındaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fen lisesinde ve Anadolu öğretmen lisesinde okumak isteyen öğrencilerin Anadolu Lisesi ve diğer liselerde okumak isteyen öğrencilere göre bilimsel epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. İlköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Yenice ve Saydam, (2010) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına ilişkin görüşlerinin okumak istedikleri lise türü açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Anne ve babanın öğrenim düzeyi açısından öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları ele alındığında, anne öğrenim düzeyi açısından *Otorite* ve *Doğruluk*, *Bilgi Üretme Süreci*, *Bilginin Değişirliği* ve *Akıl Yürütme* alt boyutlarında anne öğrenim düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine farklılaşma görülürken, baba öğrenim düzeyi açısından *Otorite* ve *Doğruluk*, *Bilginin Değişirliği* ve *Akıl Yürütme* alt boyutlarında baba öğrenim düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur. İlgili literatür incelendiğinde; Özkal ve ark. (2011); Topçu ve Tüzün (2009) ve Tüken (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, elde edilen *Bulgularını* destekler niteliktedir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında; öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının lisede okumak istedikleri okul türü değişkeni açısından fen ve Anadolu öğretmen lisesinde okumak isteyen öğrenciler lehine farklılaşmasının nedenleri derinlemesine araştırılabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarındaki cinsiyet farklılığına neden etkenlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin epistemolojik inançlarına öğrenme yaklaşımlarının etkisinin olup olmadığına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acat, B., Tüken, G. & Karadağ, E. (2010). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 67- 89.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for Science Literacy*. New York: Oxford University Press.
- Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic Beliefs Anmoral Reasoning. *The Journal of Psychology*, 132, 187-200.
- Boz, Y., Aydemir, M. & Aydemir, N. (2011). Türkiye’deki 4, 6 ve 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları. *İlköğretim Online*, 10(3), 1191-1201.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449.
- Chan, K. (2003). Hong Kong Teacher Education Students’ Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory Study of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Cultural Perspectives and Implications on Beliefs Research. *Contemporary Educational- Psychology*, 27, 392-414.
- Cano F. (2005). Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 203-221.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in Epistemological Beliefs in Elementary Science Students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Deryakulu, D. & Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Elder, A.D. (1999). *An Exploration of Fifth Grade Students’ Epistemological Beliefs in Science and an Investigation of Their Relation to Science Learning*. Unpublished Doctoral Thesis, Michigan: University of Michigan.
- Holschuh, J. L. (1998). *Epistemological Beliefs in Introductory Biology: Addressing Measurement Concerns and Exploring the Relationship With Strategy Use*. Unpublished Doctoral Dissertation, Athens: The University of Georgia.
- Kaplan, A. Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kaynar, D., Tekkaya, C. & Çakıroğlu, J. (2009). Effectiveness of 5E Learning Cycle Instruction on Students’ Achievement in Cell Concept and Scientific Epistemological Beliefs. *Hacettepe University Journal of Education*, 37, 96-105.
- Kızılgüneş, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the Relations Among Students’ Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement, *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-255.
- Kurt, F. (2009). *Investigating Students’ Epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level, and Fields of the Study*. Unpublished master’s thesis, Ankara: Middle East Technical University.
- Küçük, M. (2006). *Bilimin Doğasını İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Öğretmeye Yönelik Bir Çalışma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Lederman, N. G. (1992). Students’ and Teachers’ Conceptions of the Nature of Science: A Review of the Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331-359.
- Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L. & Schwartz, R.S. (2002). Views of Nature of Science Questionnaire (VNOS): Toward Valid and Meaningful Assessment of Learners’ Conceptions of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 497-521.
- Meral, M. & Çolak, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146.

- Muşlu, G. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğasını Sorgulama Düzeylerinin Tespiti ve Çeşitli Etkinliklerle Geliştirilmesi*. Doktora Tezi (Basılmamış), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi, (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB, Ankara.
- Özkal, K. (2007). *Scientific Epistemological Beliefs, Perceptions of Constructivist Learning Environment and Attitude Towards Science as Determinants of Students Approaches to Learning*. Master Thesis, Ankara: Middle East Technical University.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Çakıroğlu, J. & Çakıroğlu, E. (2011). Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 115-127.
- Özkan, Ş. (2008). *Modeling Elementary Students' Science Achievement: The Interrelationships Among Epistemological Beliefs, Learning Approaches, and Self-Regulated Learning Strategies*. The Doctoral Thesis, Ankara: Middle East Technical University.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1998). The Influence of Age And Schooling on Epistemological Belief. *The British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 551-560.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Tolhurst, D. (2007). The Influence of Learning Environments on Students' Epistemological Beliefs and Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12, 219-233.
- Topçu, M. S. & Tüzün, Ö. Y. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Bilişötesi ve Epistemolojik İnançlarıyla Fen Başarıları, Cinsiyetleri ve Sosyoekonomik Durumları. *İlköğretim Online*. 8 (3), 676-693.
- Tsai, C.C. (1998). An Analysis of Taiwanese Eighth Graders' Science Achievement, Scientific Epistemological Beliefs and Cognitive Structure Outcomes After Learning Basic Atomic Theory. *International Journal of Science Education*, 20(4), 413-425.
- Tsai, C.C. (1999). Laboratory Exercises Help Me Memorize the Scientific Truths: A Study of Eighth Graders' Scientific Epistemological Views and Learning in Laboratory Activities. *Science Education*, 83, 654-674.
- Tsai, C.C. (2000). Relationships Between Student Scientific Epistemological Beliefs and Perceptions of Constructivist Learning Environments. *Educational Research*, 42(2), 193-205.
- Tüken, G. (2010). *Kentlerde ve Kırsal Kesimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, H. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Bilgi ve Yöntem Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 165-184.
- Tüken, G. (2010). *Kentlerde ve Kırsal Kesimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yenice, N. (2010). The Views of The 8th Grade Students About Nature of Scientific Knowledge. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5012-5017.
- Yenice, N. & Saydam, G. (2010). 8th Grade Students' Science Attitudes and Views About Nature of Scientific Knowledge. *Journal of Qafqaz University*, 29(1), 89- 97.

Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Umutsuzluk Durumlarına İlişkin Algılarının Eğitim Yönetimi Bakımından Analizi

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin GÜL
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi. hgul@kocaeli.edu.tr

ÖZET

Problem Durumu

Öğrenciler çok sayıda faktör etkisinde kalarak kararlarını verebilmektedir. Kuzgun'a göre (1992), karar verme bir bireyi erişmeye çalıştığı bir hedefe götürüleceği düşünülen çeşitli yollardan birini seçme işlemidir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kararları ve karar verirken hangi karar stratejilerini izledikleri onların gelecekleri açısından oldukça önemlidir. Öğrenim süresi içerisinde yoğun ders çalışma, sınavları başarıma görevlerinin yanı sıra geleceğe ilişkin ümit ya da ümitsizliğin yarattığı sorunları zihinsel anlamda çözmek durumundadırlar. Umutsuzluk ise bu beklentilerin olumsuz yönde gelişmesidir (Dilbaz & Seber, 1993). Sıfır sayısını temel alan Uzbaş (1998), geleceğe ilişkin amaç ve beklentilerin sıfırdan büyük olmasını umut, sıfırdan küçük olmasını da umutsuzluk olarak nitelemektedir. Birey karar vermeden önce ve karar verdikten ortaya çıkan farkları geçmiş deneyimlerin etkisinde olduğu da düşünülmelidir. Öğrenim sonrası arzuladığı bir iş bulabilme, evlenebilme ya da daha üst düzey eğitim alabilme gibi kaygılarla ilgili kararlar öğrencilerin temel sorunlarına dönüşmektedir. Verilen kararlardan sonra maddi ya da manevi doyum sağlayıp sağlamadığı da öğrencilerde kaygı yaratabilir. Uzun sürebilen kaygıların giderilememesi bireyi umutsuzluk hatta çaresizliğe götürebilir. Bu konularda Üniversitelerin ilgili yönetim birimlerinin bu konularda gerekli çabaları göstermesi beklenen bir durumdur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin karar vermede kullandıkları karar stratejileri ve umutsuzluk durumuna ilişkin algılarının birlikte incelenmesini amaçlanmaktadır. Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin karar verme stratejilerine ilişkin algılarının umutsuzluk düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği ve karar verme stratejilerinin umutsuzluk düzeyini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığı araştırılmış ve bu konuda üniversitelerin ilgili birimlerinin alması gereken önlemlerin neler olabileceğinin analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma betimleme ve çoklu doğrusal modelindedir. Öğrencilerin karar stratejilerine ilişkin algıları bağımlı değişken, bu algı üzerinde etkisi olduğu düşünülen umutsuzluk düzeyinin düşük ya da yüksek oluşu da bağımsız değişken olarak incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 59340, örneklemini ise 2224 denek oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ) ve Umutsuzluk Ölçeği (UÖ) kullanılmıştır.

Karar Stratejileri Ölçeği

KSÖ'nün yapı geçerliği Kuzgun (2005) tarafından uygulanan faktör analizi ile hesaplanmış ve ölçeğin dört faktörden oluştuğu görülmüştür. Faktörlere sırasıyla mantıklı karar verme, içtepisel karar verme, bağımlı karar verme ve kararsızlık durumu adı verilmiştir (Kuzgun, 2005). Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili elde edilen Cronbach' Alpha katsayıları (α) sırasıyla; mantıklı karar verme $\alpha=.72$, içtepisel karar verme $\alpha=.74$, bağımlı karar verme $\alpha=.55$ ve kararsızlık için $\alpha=.70$ olarak bulunmuştur. Böylece KSÖ dört boyut ve 40 soru maddesinden oluşturulmuştur. Ölçeğin her boyutunda 10 soru maddesi bulunmaktadır.

Umutsuzluk Ölçeği

UÖ ile ilgili Beck ve arkadaşlarının (1974) yapmış oldukları geçerlik çalışmasında 8 derecelik bir klinisyen değerlendirme formu kullanılmıştır. Gelecekle ilgili tutumlar ve klinisyenler tarafından kaydedilen hastaların kötümser ifadeleri arasındaki korelasyon katsayısı .62, Cronbach' Alpha katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur (Beck, Lesker & Trexler, 1974). Ölçeğin Türkçeye çevirisi Seber (1991) tarafından yapılmış, Cronbach' Alpha katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin her bir maddesinden alınan puanlar ile tüm ölçekten alınan puanlar arasındaki madde-toplam puan korelasyonları .07 ile .72 (Seber, 1993) ve .31 ile .67 arasında bulunmuştur (Durak, 1994). Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda ölçeğin sırasıyla; gelecekle ilgili duygular ve beklentiler, motivasyon kaybı ve umut olmak üzere üç boyutta olduğu görülmüştür (Durak, 1994).

Öğrencilerin karar stratejilerine ilişkin algılarının umutsuzluk düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede çok değişkenli ANOVA (Multivariate ANOVA, MANOVA) analizi kullanılmıştır. Karar stratejilerinin umutsuzluk düzeyini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirlemede ise çokludoğrusal regresyon (multiple linear regression) analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Umutsuzluk düzeyi düşük ya da yüksek olan üniversite öğrencilerinin karar stratejilerini oluşturan mantıklı, içtepisel ve bağımlı karar verme ile kararsızlık boyutlarının tümüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Mantıklı karar veren öğrencilerin ortalama puanları, umutsuzluk düzeyi düşük olanlarda daha yüksek bulunmuştur. İçtepisel ve bağımlı karar verenler ile kararsız olan öğrencilerin ortalama puanları umutsuzluk düzeyi yüksek olanlarda daha yüksek çıkmıştır. Karar

stratejileri ile umutsuzluğu yordamaya ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, karar stratejileri ile umutsuzluğun yordanabileceği görülmüştür. Buna göre umutsuzluk davranışının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde formüle edilmiştir: Umutsuzluk= (-0.015)+(-0.169) mantıklı karar verme + 0.055 içtepsel karar verme + 0.164 bağımlı karar verme + 0.261 kararsızlık durumu.

Üniversitelerin fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarının bünyesinde öğrencilerin gelişim, rehberlik, mesleki, psikolojik vb. gereksinimlerini karşılayabilecek donanıma sahip ‘rehberlik ve psikolojik danışma’ birimleri kurulmalı. Öğrencileri ilgilendiren yasa, yönetmelik ve disiplin gibi genel kurallar temelinde eğitimler verilmeli. Okul iklimi başarı, destek ve güvene dayalı olmalı, yönetici ve öğretmenler öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmeli, okulun fiziki ortamı iyi olmalı ve sosyal etkinlikler yeterli düzeyde olmalı. Akademik programlar öğrencilerin gelişimini desteklemeli ve şiddetten arınık güvenli bir okul ortamı oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Karar verme, karar verme stratejileri, umutsuzluk, üniversite öğrencileri.

Kaynakça

- Beck, A.T., Lesker, D., & Trexler, L. (1974). The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 861-874.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Clonan, S. M., McDougal, J. L., Clark, K. & Davision, S. (2007). Use of office dicipline referrals in school-wide decision making: A practical example. *Psychology in the schools*, 44, (1), 19-27.
- Cole, D. A. (1988). Hopelessness, social desirability and par suicide in two college samples. *Journal Counseling And Clinical Psychology*, 56,131–136.
- Dilbaz, N. & Seber, G. (1993). Umutsuzluk kavramı: Depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi*, 1 (3), 134-138.
- Durak, A. (1993). *Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin geçerliği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Durak, A. & Palabıykoğlu, R. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 2, (2), 311-319.
- Durak, A. (1994). Beck umutsuzluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, (31), 1-11.
- Janis, I. L. & Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict choice and commitment. Newyork: Free Press.
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar stratejileri ölçeği; geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kuzgun, Y. (2005). Kendine saygı ölçeği. In Kuzgun, Y. & Bacanlı, F.(Eds.), *PDR'de Kullanılan Ölçekler. Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Programlar Dizisi*; 1. (143-149). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seber, G. (1991). *Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. & Tekin, D. (1993). Ümitsizlik Ölçeği: Geçerlik güvenilirlik. *Kriz dergisi* 1 (3), 134-138.
- Uzbaş, A. (1998). *Çocukların çaresizlik davranışlarının depresyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

External support for school self-evaluation

Gerry McNAMARA
Dublin City University, Dublin, Ireland
gerry.mcnamara@dcu.ie

JOE O'HARA
Dublin City University, Dublin, Ireland

ABSTRACT

Problem statement: As self-evaluation continues to expand in school systems across the world, countries are adopting various approaches to supporting the self-evaluation process in schools and building capacity for evaluation. There is a greater focus on measuring educational outcomes for students through the use of standardised testing and the use of this data as evidence within the school self-evaluation process. However, the OECD (2013) highlights a common concern among countries in relation to variation in the capacity of schools to engage in self-evaluation. The report provides examples of capacity and implementation issues in Austria, Czech Republic, Belgium, Norway and the Netherlands. A common problem in many countries is inconsistent levels of implementation across schools nationally. Therefore, while some governments have managed to regularly engage some schools in self-evaluation activities no country appears to have managed regular engagement by all or even most schools in such processes. This paper explores issues related to implementation and capacity for self-evaluation. With schools already facing difficulty in this regard, cutbacks and competing pressures within schools may result in a minimalist compliance approach which would not provide teachers with an optimal self-evaluation experience. As a result, the chances of engendering strong staff commitment to the process may be limited. While much of the literature recommends the need to build evaluation capacity, it may be time to ask some fundamental questions, firstly: what do we really want from self-evaluation? and secondly: how can we best support school self-evaluation in order to achieve this goal?

Method: As the aim of the study was to develop and implement a quality assurance system for Centres for Education, a pragmatic, technical and problem solving action research approach was used. Johansson and Lindhult (2008) associate pragmatic action research: with a focus on praxis and practical knowledge development, cooperation between all concerned parties, and the need for finding and constructing a common ground between them as a platform for action. (Johansson and Lindhult 2008 p.100) While the research was undertaken in order to contribute to a “body of knowledge” this was less important than “achieving real outcomes with real people” (Brydon-Miller, Greenwood and Maguire 2003 p.20). Action research is suited to a situation where the perceived need for change has been identified by those within the setting (Herr and Anderson 2005). Forty six centres participated in the Pilot Phase and data was gathered from three groups as follows: questionnaires completed by individual participants in the facilitated process immediately following engagement; questionnaires for centre management reflecting on the overall process and questionnaires for local management reflecting on the overall process. The number of questionnaires returned by each of these groups is outlined in Table 2.

Results: Schools often experience difficulty in engaging in school self-evaluation processes to the extent that levels of engagement are often low despite national specification in many instances (Ryan, Chandler and Samuels 2007). Very often, capacity is cited as the underlying problem and the general recommendation is that the staff in schools require up skilling in order to develop expertise in self-evaluation (Blok, Slegers & Karsten 2008). Based on this research it is suggested that an improved model of external professional support for school self-evaluation be provided. The nature of the support may comprise some aspects of the “critical friend” and “facilitator” giving rise to the suggested role title of “critical facilitator”. In proposing the concept of a critical facilitator there is recognition that self-evaluation has real potential for informing and empowering staff and improving the quality of the service provided by schools. However, a school self-evaluation process can vary significantly depending on how it is implemented. The role of the critical facilitator outlined here is an attempt to recognise and respond to the reality of schools

Kaynakça:

- Blok, H., P. Slegers and S. Karsten (2008), Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, Vol. 23(4), pp.379-395.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. and Maguire, P. (2003). *Why action research?* *Action Research*. 1 (1), pp. 9-28.
- Herr, K. and Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage.
- Johansson, A. and Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*. 6 (1), pp. 95-115.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- Ryan, K. E., Chandler, M. and Samuels, M. (2007). What should school based evaluation look like? *Studies in Educational Evaluation*. 33, pp.197–212.

Arş. Gör. Hatice Beyza SEZER
Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim dalı, beyzamercan@hotmail.com

Arş. Gör. Mesut BALTACI
Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim dalı, mesutbaltaci@hotmail.com

Fatma Gözalan ÇİÇEK
fatmagozalan@hotmail.com

Mehmet KARAKAŞ
Cumhuriyet Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi,
mehmetkarakas4@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu:Eğitim bireyde istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009, s.86). Bu istendik davranış değişikliği bireyin ilgi ve ihtiyaçları veya toplumun istekleri, kültür yapısına göre şekillenmektedir (Sönmez, 2010). Eğitim ile toplumlar bilgili, kültürlü ve öğrendiklerini içselleştiren bireyler yetiştirmeyi amaç edinmekte ve geleceklerini yapılandırmak için bu alanda birçok çalışma yapmaktadırlar. Bilgi toplumunun bir adım önde olduğu, küresel rekabetin daha açık biçimde hissedildiği, bilginin sürekli olarak güncellendiği ve hızlı bir biçimde iletildiği günümüzde eğitimin önemi her geçen gün artmakta ve toplumlar bilgi toplumunun meyvelerini toplamak için eğitim alanında birçok atılımda bulunmaktadırlar (Tezcan, 2002).Şüphesiz ki günümüzde eğitim alanında yapılan çalışmaların, yeniliklerin ve reformların uygulanmasında üniversiteler önemli bir yere sahiptir. Kökleri antik yunan çağına kadar uzanan üniversiteler tarihsel süreçte sürekli gelişme göstermiş ve toplumu etkileyen önemli kurumlar olarak günümüze kadar gelmişlerdir (Timur, 2000, s.35). Üniversiteler temel olarak bilim üreten ve topluma hizmet rolünü üstlenen önemli kurumlardır. Üniversitelerin bünyesinde yer alan eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme misyonuna sahiptir ve aynı zamanda eğitim bilimleri açısından bilim üretme rolüne sahiptirler. Eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri alanında yaptığı bilimsel çalışmalar, bir toplumun eğitimi için önemli olup öğretmen yetiştirmede anahtar bir role sahiptir. Bu sebeple eğitim fakültelerindeki özellikle yayımlanan dergilerdeki makalelerin içeriğinin analiz edilmesi bu bağlamda önemlidir.

Amaç: Çalışmanın amacı, Türkiye’deki eğitim fakültesi dergilerinin makalelerini eğitim bilimleri konu alanları açısından incelemek ve genel eğilimleri ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim fakülteleri dergilerinde yapılan çalışmaları incelemek amacıyla içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Analizlerde birim olarak makalelerin özellikleri belirlenmiştir. Türkiye’de 74 devlet üniversitesinin eğitim fakültesi bulunmakta ve bunların 37 tanesi eğitim fakültesi dergisi çıkarmaktadır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki eğitim fakülteleri dergilerinin yayımladığı makaleler, örneklemini ise “amaçlı örnekleme” **Yöntemi**yle Türkiye’nin yedi ayrı bölgesinden seçilen 5 yıldan fazla süredir yayım yapan yedi üniversitenin eğitim fakültesi dergisinin makaleleri oluşturmaktadır.

Bu üniversiteler ve Eğitim Fakültesi dergilerindeki incelenen makale sayıları aşağıdaki gibidir:

Ege Üniversitesi: 51 makale
Gazi Üniversitesi:191 makale
Dicle Üniversitesi:156 makale
Mersin Üniversitesi:159 makale
İstanbul Üniversitesi: 71 makale
Ondokuz Mayıs Üniversitesi: 90 makale
Yüzüncü Yıl Üniversitesi: 92 makale

Bu üniversitelerden 2009-2013 yılları arasında yayımlanan 810 tane makale, içerik analizi **Yöntemi**yle incelenmiştir. Makalelere dergilerin resmi web sitelerinden ulaşılmıştır. Literatürde eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelenerek eğitim fakülteleri dergilerinde yer alan makaleler; ait olduğu yıl ve sayı, yer alan **Anahtar kelimeler**, yazar sayısı ve unvanları, eğitim bilimleri bölümü akademik birimleri, belirlenen kategorilere göre ilişkin olduğu konu alanı, araştırma türü ve **Yöntem** bilgisi açısından değerlendirilmiştir.

Kullanılan ölçme araçları: Araştırmacılar tarafından Google Drive’da hazırlanan formla veriler toplanmıştır. Bu forma alanda yapılan makaleler incelenerek oluşturulan kategoriler(tema) işlenmiştir. Formun geliştirilmesi aşamasında öncelikle taslaklar oluşturulmuş, daha sonra araştırmacılar arasında görüş alış verişinde bulunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Gözden geçirilmiş tema veya kategorilerle okunarak analiz edilen ilk 5 çalışmanın veri setleri her bir yazar tarafından kodlanmıştır. Her bir yazardan, 5 makaleyi okuyarak çetele tutması istenmiştir. Yapılan dört çetele tutma işlemi sonrasında frekanslar hesaplanarak tutarlılık formülüne yerleştirilmiştir. Elde edilen değer 0,94’dir. Bu değer kategorilerin kullanılabilirlik ölçüde tutarlı bir şekilde çalıştığını anlamına gelmektedir. Buradan çıkan sonuca göre çalışmaya devam edilmiştir.

İçerik analiziyle incelenen makalelerden elde edilen veriler betimsel istatistikî **Yöntemler** (yüzde ve frekans) kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular: İncelenen dergiler yıl açısından değerlendirildiğinde en fazla makale 2013 yılında (n=188) yayımlanmıştır. Bu dergiler yılda en fazla 3 sayı çıkarmış olup, 2011 yılında Yüzüncü Yıl üniversitesi özel sayı çıkarmıştır.

İncelenen makalelerde anahtar kelime olarak en çok “Öğretmen Adayları” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmacıların unvanları açısından en çok “ Yrd. Doç. Dr.” unvanına sahip olan araştırmacıların yayını yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen makaleler Eğitim Fakültelerinde yer alan bölümler açısından değerlendirildiğinde, en fazla İlköğretim Bölümü (%33, n=265) alanında makale yayımlanmış olup, yalnızca alan bilgisine yönelik yayımlanan makale sayısı 53 (%7)'tür. İncelenen makaleler içeriklerine göre değerlendirildiğinde, en fazla “Öğrenme-Öğretme Süreç ve Uygulamalarına” (%40, 360 adet) yönelik çalışmalar yer almıştır.

İncelenen makaleler araştırma *Yöntemleri* açısından sınıflandırıldığında en fazla nicel araştırma *Yönteminin* (% 64, n=553) kullanıldığı, nicel araştırmada da betimsel çalışmaların (% 50,n=429) ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makalelerden elde edilen *Bulgular* ışığında en fazla kullanılan örneklem seçme *Yöntemi* “Amaçsal Örnekleme” (% 24,n=194) olup, örneklemi en fazla eğitim fakültesi lisans düzeyi öğrencileri (%25, n=224) oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla “öğretmenler” (%17, n=153) ve “ilköğretim düzeyindeki öğrenciler ” (%13, n=120) izlemektedir.

Makalelerde veri toplama aracı olarak en fazla derecelendirilmiş ölçekler (%27,n=252), veri analizinde ise en fazla betimsel istatistiki *Yöntemler*(%20,n=334) kullanılmıştır. Veri analizinde en fazla tercih edilen (%40, n=327) paket program SPSS 'tir.

Sonuçlar: Eğitim Fakülteleri bünyesinde yayımlanan makaleler yıl açısından değerlendirildiğinde 2009 yılından 2013 yılına doğru yayımlanan makale sayısında artış gözlenmiştir. Bununla beraber yıllar açısından toplam makale sayısında önemli bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

Makalelerde en çok kullanılan anahtar kelime “Öğretmen Adayları” dır. Bunun nedeni olarak araştırmacıların büyük bir kısmının akademik unvana sahip olması ve üniversite bünyesinde çalışma yapması gösterilebilir. Çalışma başına düşen araştırmacı sayısının 1,85 olması göz önüne alınarak eğitim alanında çalışan araştırmacıların iş birliğine yatkın olduğu söylenebilir.

Makalelerin en fazla İlköğretim Bölümü'ne ilişkin olması Türkiye genelindeki üniversitelerde bu bölümün yaygın olmasından kaynaklanabilir. Bu bağlamda dikkat çeken hususlardan birisi de makalelerin %8'inin yalnızca alan bilgisine ilişkin olmasıdır. Bu yüzde genel olarak düşük görülse de eğitim fakültesi bünyesinde yayımlanan dergilerin makaleleri kabul ederken benimsediği kriterlerin gözden geçirilmesi açısından önemlidir.

Makaleler içeriklerine göre değerlendirildiğinde konu alanının en fazla “Öğrenme-Öğretme Süreç ve Uygulamaları”na yönelik çıkması, bu alanının diğerlerine göre daha kapsamlı olmasına bağlanabilir.

Genel olarak bakıldığında “ölçek geliştirme” (%3) ve “uyarlama” (%1) çalışmalarının incelenen makalelerde en az yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının zorluk derecesi gösterilebilir.

Örneklem seçiminde en fazla eğitim fakültesi lisans düzeyi öğrencilerinin tercih edilmesinde, araştırmacıların çoğunun eğitim fakültesi akademik personeli olması ve fakülte öğrencilerine daha kolay ulaşabilmesi neden olarak gösterilebilir.

İncelenen makalelerin önemli bir kısmında örneklem alındığı anlaşılmına rağmen bu örneklemelerin nasıl seçildiğine dair herhangi bir bilgi verilmemiştir. Bunun nedeni olarak, araştırmacıların örneklem seçim *Yöntemlerini* dikkate almadığı söylenebilir.

Yapılan çalışmaların kayda değer bir kısmında verileri analiz etmek için kullanılan paket programlar belirtilmemiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda Eğitim Fakültesi dergilerinde yayımlanan makalelerin kabulünde içerik ve *Yöntem* açısından daha detaylı bir inceleme yapılması ve makalelerin niteliklerini belirlemek için oluşturulan kriter listelerinin daha hassas bir şekilde ele alınması gerektiği önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim Fakültesi Dergileri, Eğitim Bilimleri, İçerik Analizi

Kaynakça

- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (14.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (16.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Üniversite Öğrencilerine Uygulanan Karar Verme Becerileri Eğitim Programının Etkisi

Yard. Doç. Dr Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
colakkadioglu@gmail.com

Uzman Psikolog Billur ÇELİK
Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
billur_celik@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Genel olarak karar verme, araştırmacılar tarafından, olması muhtemel olasılıklardan birini seçme işlemi olarak tanımlanmıştır (Furby ve Beyt-Marom, 1992; Miller ve Byrnes, 2001; Zunker, 1998). Karar verme, daha önceleri öğretilmeyen beceriler olarak algılanmış ve olgunlaşma ile geliştiği düşünülmüştür. Oysa yapılan çalışmalar karar verme becerisinin öğretilebileceğini göstermiştir (Klaczynski, Byrnes ve Jacobs, 2001; Taal ve De Carvalho, 1997). Janis ve Mann (1977) karar verme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde 7 işlem basamağının öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Bunlar; (1) Hedefleri belirleme, (2) Ulaşılabilecek hedeflerin bütün olasılıklarını hesaplama ve betimleme, (3) Her seçenekle ilgili ortaya çıkabilecek olumlu sonuçlar kadar, riskler, getiri ve kayıpları belirleme (4) Seçeneklerin daha iyi değerlendirilmesi amacıyla araştırma yapma, (5) Öğrenilen her yeni bilgiyi ve uzman görüşünü doğru biçimde özümseme ve dikkate alma, (6) Son kararı vermeden önce, bilinen bütün seçeneklerin olumlu ve olumsuz sonuçlarını yeniden inceleme, (7) Bilinen riskler için gerekli planları yapma ve seçilmiş eylemi uygulamaya hazır olmaktır. Janis ve Mann, bir kişinin bu yedi kriteri karşılayarak karar vermesini ihtiyatlı-seçicilik (vigilant) olarak adlandırmaktadır. Karar verme becerileri ihtiyatlı seçicilik düzeyinde gelişmiş bireylerin daha yüksek öz-saygı ve yaşam doyumuna sahip oldukları ve stresli yaşam olaylarından daha az etkilenecek bilişsel görevleri başarıyla sürdürebildikleri araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Janis ve Mann, 1977).

Amaç: Yurtdışı alanyazını incelediğimizde lise ve üniversite öğrencilerinin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik oldukça fazla sayıda eğitim programı geliştirildiği görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise üniversite (Ersever, 1996), lise (Çolakkadioğlu ve Güçray, 2012) ve ilköğretim (Şeyhun, 2000) öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik üç çalışma ile karşılaşmaktadır. Üniversite öğrencilerine yönelik çatışma kuramına dayanan, psiko-eğitim grubu temelinde yürütülen karar verme grup uygulamasına dair çalışmaya ise rastlanmamıştır. Oysa üniversite öğrencileri için bu tür çalışmalar karar verme becerilerini geliştirmede temel bilişsel becerileri kazandırması açısından önemlidir. Etkili karar vermenin aynı zamanda gelişmiş problem çözme becerilerini (Mann, Beswick, Allouache ve Ivey, 1989), psikolojik iyi oluşu (Hamarta, 2009; Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009) ve stresli yaşam olaylarına karşı baş etmede psikolojik dayanıklılığı (Frisch, 2000) da beraberinde getireceği düşünüldüğünde bireylerin hayat akışında ne denli yaygın bir öneme sahip olduğu anlaşılabilir. Bu çalışmada çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi grup uygulamalarının, üniversite öğrencilerinin karar verme stillerine etkisi ve bu etkinin kalıcılığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın modeli: Araştırma deneysel desende olup, deneysel desenin türlerinden biri olan “öntest-sontest kontrol gruplu gerçek deneysel model” kullanılmıştır.

Çalışma grubu: Araştırma, 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 44 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda çalışmalar, araştırmacı (lider) tarafından yürütülürken, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Veri toplama araçları: Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Görüşme Formu, Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ) (Deniz, 2004), Gruba İlişkin Ölçümler Gözlem Formu (GİÖGF) (Çolakkadioğlu ve Güçray, 2012) ve Grup Sürecinin Genel Değerlendirilmesi Formu (GSGDF) (Çolakkadioğlu ve Güçray, 2012) *Veri toplama araçları* olarak kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve çözümü: Deney ve kontrol gruplarından Melbourne Karar Verme Ölçeği ile toplanan öntest, sontest ve kalıcılık verileri araştırmanın denencelerine yönelik olarak ve SPSS 17.0 programı kullanılarak ANCOVA analizi ile değerlendirilmiştir. ANCOVA sonucunda elde edilen *Bulgular*, ilgili alanyazın kapsamında tartışılıp yorumlanmıştır.

Bulgular: Karar verme beceri eğitimi grup uygulamaları sonrasında öğrencilerin karar vermede öz-saygı düzeylerinin ve olumlu başa çıkma stili (dikkatli) puanlarının yükseldiği, olumsuz başa çıkma stilleri (kaçıngan, erteleyici, panik) puanlarının azaldığı ve bu durumun izleme testinde de devam ettiği bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise karar vermede öz saygı puanı ile olumlu ve olumsuz başa çıkma stilleri puanlarında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Sonuçlar: Genel olarak karar verme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan literatürdeki diğer çalışmaları destekler şekilde, karar verme beceri eğitiminin ergenlere olumlu karar verme becerilerini kazanmada yardımcı olduğu görülmüştür (Ersever, 1996; Mann, Beswick, Allouche ve Ivey, 1989; Şeyhun, 2000; Taal ve De Carvalho, 1997).

Anahtar sözcükler: Karar verme, psiko-eğitim, grup çalışması, beceri kazandırma, ihtiyatlı seçicilik

Kaynakça

- Çolakkadıoğlu, O., & Güçray, S. S. (2012). "Çatışma kuramına dayalı olarak geliştirilen karar verme beceri eğitimi psiko-eğitim grup yaşantısının ergenlerin karar verme stillerine etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2) 655-676.
- Deniz, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (15), 23-35.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 171-187
- Ersever, Ö. H. (1996). Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. In E. Diener & D. R. Rahtz (Eds.), *Advances in quality of life theory and research* (s. 207-241). London: Kluwer Academic Press.
- Furby, L., & Beyt-Marom, R. (1992). Risk taking in adolescence: A decision making perspective. *Developmental Review*, 12, 1-44.
- Güçray, S. S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılmanlığın karar verme stilleri ile ilişkisi *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 7-16.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem-solving. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37, 73-82.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. New York: Free Press.
- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. B., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction: Special Issue on decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 225-236.
- Mann, L., Beswick, G., Allouache, P., & Ivey, M. (1989). Decision workshops for the improvement of decision-making skills and confidence. *Journal of Counseling and Development*. 67, 478-481.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations: A self-regulation perspective. *Applied Developmental Psychology*, 22, 237-256.
- Şeyhun, H. (2000). Karar Verme Becerileri Eğitim Programının İlköğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Taal, M., & De Carvalho, F. S. (1997). Stimulating adolescents decision making. *Journal of Adolescence*, 20, 223-226.
- Zunker, V. G. (1998). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning* (5th ed.), USA: Brooks/Cole, Pacific Grove, CA.

ID:84

İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin ‘Yaşamımızdaki Elektrik’ Ünitesine İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi

Öğr. Grv. Dr. H. Gamze HASTÜRK
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi
Öğretmenliği ABD, Tokat
gamzeyalvac@gmail.com

Ertuğrul KARAHAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen
Bilgisi Öğretmenliği ABD, Tokat
karahanertugrul@gmail.com

Onur BOYACI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen
Bilgisi Öğretmenliği ABD, Tokat.
onurboyac_86@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bu çalışmanın amacı, Ortaöğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik ünitesine ilişkin ön bilgi ve kavram yanılgılarının belirlenmesi ve kavram yanılgılarının giderilmesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin (İDÖ) etkisini araştırmaktır. İşbirliği, başarıyı paylaşma hedefi için birlikte çalışmadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmaları, hem kendilerinin hem de gruptaki diğer arkadaşlarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte sorumluluk aldıkları bir Yöntemdir (Johnson ve Johnson, 1999). Yenilenen ve geliştirilen Fen Bilimleri dersi öğretim programı, rekabet yerine işbirlikli çalışmayı, sorumluluk bilincini geliştirmeyi ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca etkili ve verimli bir fen eğitiminin temel taşlarında biri de öğrenenlerin ön bilgilerini, kavram yanılgılarını tespit edip, uygun öğrenme ortamları sağlamaktan geçer. İşbirlikli öğrenme Yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi birçok araştırmacı (Carpenter, 1982; Webb, 1985; Mattingly ve Vansickle, 1991; Erdem 1993; Açıkgoz, 1992; Şimşek, 1993; Klein, 2000; Lloyd, 2001; Sarıtaş, 2007; Yalvaç, 2008; Şimşek, vd., 2008; Aksoy ve Doymuş, 2011) tarafından incelenmiştir. Benzer şekilde yapılandırmacı yaklaşımın ve işbirlikli öğrenme Yönteminin kavram yanılgılarının giderilmesinde etkili olduğu yapılan araştırmalarla (Thomaz, Malaquias, Valente & Antunes, 1995; Demirci & Sarıkaya, 2004; Atasoy, Genç, Kadayıfçı & Akkuş, 2007) ortaya konulmuştur. Ancak işbirlikli öğrenme Yöntemde, ön bilgilerin etkisi ve kavram yanılgılarının giderilmesi konusu çok fazla araştırılmamıştır. Çalışmamızda seçilen, elektrik ünitesi mevcut soyut kavramları nedeniyle; öğrenciler tarafından anlaşılması zor olan, öğretmenler tarafından da anlatılmasında güçlüklerle neden olan, içeriğinde kavram yanılgılarını barındıran bir ünedir (Chambers & Andre, 1997; Hardal & Eryılmaz, 2002; Geban, Ertanpınar & Sönmez, 2002; Eryılmaz & Sencer, 2002; Cohan, Eylon & Ganiel, 2003; Demirci & Çirkinoğlu, 2004; Abuzer, Gönen & Yılmaz, 2005; Şen & Çıldır, 2006). Bu nedenle çalışmamızda fen eğitimi literatüründe oldukça önemli bir yer tutan işbirlikli öğrenme Yönteminin Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesine ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi araştırılmıştır.

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, Ortaöğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik ünitesine ilişkin ön bilgi ve kavram yanılgılarının belirlenmesi ve kavram yanılgılarının giderilmesinde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin (İDÖ) etkisini araştırmaktır.

Yöntem: Araştırmada, nitel ve nicel araştırma Yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Burada karma Yöntemin seçilmesindeki temel amaç, araştırmanın nitel ve nicel boyutunun birlikte genel bir görünümü ortaya koymasıdır. Çalışmalarda karma Yöntemin kullanılması, hem nitel hem de nicel araştırmaların avantajlarını bir araya getirilmesini sağladığından oldukça kullanışlı bir modeldir (Creswell, Plano Clark, Grutmann ve Hanson, 2003). Bu amaçla veri toplama sürecinde; Satır (2007) tarafından geliştirilen “Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Kavramsal Anlama Testi”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” ve Gürbüz (2012) tarafından geliştirilen “Yaşamımızdaki Elektrik Kavrama Testi (YEKT)” kullanılmıştır. Kavramsal anlama testinde ampulün parlaklığı ve direnç konularında toplam 4 soru yer almaktadır. Bu testinin değerlendirilmesi aşamasında; öncelikle araştırmacılar tarafından soruların doğru yanıtları oluşturulmuş, öğrencilerin verdikleri yanıtlar “anlama”, “yanlış anlama”, “anlamama” ve “cevap vermeme” olarak kategorilendirilmiştir. *Anlama*, soru ile ilgili bilimsel fikirlerin bir kısmını veya hepsini içeren cevapları, *yanlış anlama*, kabul edilebilir bilimsel cevaplara alternatif olan öğrenci cevaplarını yani alternatif fikirleri (misconceptions); *anlamama*, sorulan soruyla alakası az olan ve bilimsel değerden yoksun öğrenci cevaplarını; *cevap vermeme*, öğrencilerin boş bıraktıkları veya soruyu aynen veya kısmen tekrarladıkları bölümleri temsil etmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 38, 6. Sınıf öğrencisi ve deney ve kontrol grubu olarak 2 şubeye ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerine İşbirliğine Dayalı Öğrenme (İDÖ), kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel Yönteme dayalı laboratuvar yaklaşımı uygulanmıştır. “Yaşamımızdaki Elektrik Kavrama Testi (YEKT)” tüm gruplara ön-test olarak uygulanmıştır. Testler uygulandıktan sonra deney grubundan seçilen 10 öğrenci ile görüşmeler yapılarak uygulama süreci ile ilgili daha nitelikli veriler elde edilmiştir.

Bulgular: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin kavram yanılgılarının giderilmesine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada (YEKT) ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ve sürecin sonunda başarılarını karşılaştırmak için uygulanan bağımsız t- testi analiz sonuçlarını Tablo 1 de verilmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik Kavrama Testinden elde edilen verilerin bağımsız t-testi analiz sonuçları.

Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Ön test	Kontrol	20	52,4	16,2	.82	.413
	Deney	18	48,2	17,7		
Son test	Kontrol	20	73,4	14,9	2,11	.041
	Deney	18	83,3	13,8		

Tablo 1deki verilere göre uygulama öncesi gruplar arasında anlamlı bir farklılık ($t(30) = .82$; $p > .05$) bulunmamaktadır. Bu da başlangıçta öğrencilerin başarılarının denk olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol grubunun başarı testi son test bağımsız t-testi analiz sonuçlarına göre deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı ve aralarında anlamlı bir fark olduğu ($t(30) = 2.11$; $p < .05$) görülmektedir. Deney grubunun başarısında meydana gelen anlamlı fark, İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin (İDO) öğrencilerin başarılarını artırdığı, kavram yanlışlarının azaldığı ve yeni kavramların daha iyi öğrenildiği sonucuna ulaşmamızı sağlamaktadır. Bu *Bulgulara* ek olarak, deney grubundan rastgele seçilen 10 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğrenciler, konuları daha iyi öğrendiklerini, etkinlikleri severek ve eğlenerek yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuçlar: “Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Kavramsal Anlama Testi” ve 10 öğrenci ile yapılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” sonucunda ‘ampulün parlaklığı ve direnç’ konularında öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme *Yönteminin* uygulandığı deney grubunda, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde anlamlı bir artış görülürken, işbirlikli öğrenme *Yönteminin* uygulanmadığı kontrol grubunda kavramsal anlama düzeylerinde anlamlı bir artış meydana gelmemiştir. Çalışmamızdaki *Bulgular*, işbirlikli öğrenme *Yönteminin* öğrencilerin fen başarısına olumlu etkisi olduğu ve anlamlı öğrenmeyi sağladığını ifade eden birçok çalışmanın (Klein ve Schnackenberg, 2000; Koprowski & Perigo 2000; Tasdemir 2004; Bilgin, 2006; Souvignier ve Kronenberger, 2007; Woodfield & Kennie, 2008; Yalvaç, 2008; Eshietedoho, 2010) sonuçları ile uyumluluk göstermektedir. Çalışmamızda elde edilen bu sonuçlar, işbirliğine dayalı öğrenme *Yönteminin*, 6. Sınıf öğrencilerinin Yaşamımızdaki Elektrik ünitesine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede, öğrenci başarısını arttırmada, anlamlı öğrenmeyi sağlamada ve derse karşı olumlu tutum geliştirmede etkisinin olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Fen Eğitimi, Kavram Yanlışları, Elektrik Ünitesi.

Kaynakça

- Abuzer, A., Gönen, S., & Yılmaz, A. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karışımların Yapısı ve İletkenliği Konusundaki Kavram Yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-8.
- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama*. Malatya: Uğur Matbaası.
- Aksoy, G., & Doymuş, K. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi Uygulamalarında İşbirlikli Okuma-Yazma-Uygulama Tekniğinin Etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(2).
- Aksoy, G., & Gürbüz, F. (2012). İşbirlikli öğrenme *Yönteminin* 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 24-31.
- Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H., & Akkuş, H. (2007). 7. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel Ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 12-21.
- Carpenter, J.K., (1982). The effect of Competitive and cooperative Learning Environments on Student Achievement and Attitudes in college fencing classes, *Dissertation ABSTRACT* intertational 47,9,3353.
- Chambers, S.K., & Andre, T., (1997). Gender, Prior Knowledge, Interest, and Experience in Electricity and Conceptual Change Text Manipulations in Learning about Direct Current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 107-123.
- Cohon, R., Eylon, B., & Ganiel, U., (1983). Potential Difference and Current in Simple Electric Circuits: A Study of Students' Concepts. *American Association of Physics Teachers*, 51(5), 407-417.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs. Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: Sage Publications
- Çıldır, I., & Şen A., İ., (2006). Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanlışlarının Kavram Haritalarıyla Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 92-101.
- Demirci, M. P., & Sankaya, M. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı Ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanlışları Ve Yanlışların Giderilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi*.
- Demirci, N., & Çirkinoglu, A., (2004). Öğrencilerin Elektrik ve Manyetizma Konularında Sahip Oldukları Ön Bilgi ve Kavram Yanlışlarının Belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 116-138.
- Erdem, L. (1993). Difference Between Co-operative Learning Method and Traditional Method on Students' Academic Achievement in Educational Sociology Course At Higher Education Level. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara*.
- Eryılmaz, A., & Sencar, S., (2002). Öğrencilerin elektrik devreleri ile ilgili kavram yanlışlarında görülen cinsiyet farklılıklarının nedenleri. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara*
- Eshietedoho, C.G. (2010). *The effects of cooperative learning methods on minority ninth graders in earth and space science*. . Unpublished Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University.
- Geban, Ö., Ertenpınar, H., & Sönmez, G., (2002). Altıncı sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki kavramları anlamalarında kavramsal değişim yaklaşımının etkisi. *V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül. ODTÜ, Ankara*

- Hardal, Ö., & Eryılmaz, A., (2002). Basit araçlarla ve yaparak öğrenme *Yöntemine* göre geliştiren elektrik devreleri ile ilgili etkinlikler. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül. ODTÜ, Ankara
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice* 38, s.67.
- Keser, Ö. F., & Başak, M. H. (2013). Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesine Yönelik Öğrenci Kazanım Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(2), 116-137.
- Klein, J.D.; (2000). Effects of Informal Cooperative Learning and the Affiliation Motive on Achievement, Attitude, and Student Interaction; *Contemporary Educational Psychology*, 25, 332-341.
- Kozcu, Ç., Ballıel, N.B., & Sarıkaya, M. (2013). "An Investigation of the Effect of Cooperative Learning on Students Achievement, Retention and Attitudes to Science." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*.
- Küçüközer, H. ve Anıl, Ö. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin düzlem ayna konusunda sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi dergisi*, 7 (3), 104-122.
- Mattingly, R.M., & Vansickle, R.L., (1991). Cooperative Learning and Achievement in Social Studies jigsaw-II, *Social Education*, 55, 6, 392-395.
- Özdemir, H., Köse, S. & Bilen, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını gidermede tahmin et - gözle - açıkla stratejisinin etkisi: asit - baz örneği, *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.
- Özkıdık, K. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi. *Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara*.
- Sarıtaş, E. (2007). İlköğretim I. Devrede İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Başarılı Ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *Erişim Adresi: <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%20c4%20b16/11%20c4%20b01k%20c3,96,c4>*
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme Yöntemi üzerine derleme çalışması: II. İşbirlikli öğrenme Yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Tasdemir, A., 2004, Fen Bilgisi Öğretmenliği Kimya Laboratuvarı Dersinde Çözümler Konusunun Öğrenilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi*.
- Thomaz, M. F., Malaquias, I. M., Valente, M. C., & Antunes, M. J. (1995). An Attempt to Overcome Alternative Conceptions Related to Heat and Temperature. *Physics Education*, 30, 19-26.
- Webb, Noreen M. (1985). "Student interaction and learning in small groups." Learning to cooperate, cooperating to learn. *Springer US*, 147-172.
- Woodfield, S. & Kennie, T. (2008). "Teamwork" or "working team"? The theory and practice of top team working in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 397-415.
- Yalvaç, H.G. (2008). İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Çevreye İlişkin Zihinsel Yapılarına Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu*.

Akademik Yönden Başarılı Üniversite Öğrencilerinin Aktif Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi

Öğr. Gör. Murat CANPOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri Bölümü, mcanpolat@mku.edu.tr

Arş. Gör. Bilal YILDIRIM
Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim
Bölümü, byildirim@mku.edu.tr

Öğr. Gör. Sekvan KUZU
Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri Bölümü, skuzu@mku.edu.tr

Uzm. Türkçe Öğr. Sevilay CANPOLAT
Anayazı Ortaokulu, sevilayborazan@hotmail.com

ÖZET

Giriş :Dinleme becerisi insanın kazandığı ilk dil becerisidir. Bebeklerin anne karnında 5. aydan itibaren dışarıdaki sesleri duydukları bilinmektedir (Doğan, 2008). Temel dil becerileri arasında ilk ve en fazla kullanılan dinleme becerisinin tanımı alanın araştırmacıları tarafından farklı şekillerde yapılmıştır. Dinleme mesaj gönderme (iletme), mesajı işitme (duyma) ve mesajın anlamlandırılmasından oluşmaktadır. Bunlar dinlemenin özellikleridir (Özbay, 2005). Dinleme, karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşebilmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabasıdır (Umagan, 2007).

Bireyin ana dilini edinme süreciyle geçirdiği bütün öğrenme yaşantılarında dinleme becerisinin rolü gitgide artmaktadır. Ortalama olarak insan faaliyetlerinin yarısına yakını dinlemekle geçer. Minnesota Üniversitesi'nden Dr. Lyman K. Steal'in dinleme ile ilgili yaptığı araştırmasında iletişime ayrılan sürenin %45'i dinlemeyle geçmektedir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2003). İnsanlar öğrenme, beslenme, iletişim kurma, konuşma, duygulanma vs gibi birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal vs. gibi gereksinimlerini birbirlerini dinleyerek karşılarlar. Formal ve informal öğrenmelerin büyük bölümü dinlemeyle geçirilmektedir. Hunsaker'a (1990) göre bildiklerimizin %80'i dinlemeyle elde edilmektedir (Akt. Akyol, 2006). Bu oranlar dinleme eğitiminin hem okulda hem de ailede yeterince önemsenmesi anlamına gelmektedir. Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğu düz anlatım *Yöntemini* kullanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dinlemeye ayırdıkları zaman daha da artmakta, öğrenciler öğrendiklerinin neredeyse %83'ünü dinleme yoluyla elde etmekteyler (Özbay,2005).

Formal eğitim ortamlarında dinlemenin niteliği öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Derse ilgi duymayan bir öğrenci gönülsüz dinlemekte, zamanın çabuk geçmesini düşünerek dersin bir an önce bitmesini isteyebilmektedir.. Bu tür durumlarda öğrenciler pasif, görünüşte dinleyici durumundadırlar. İlgi duymadığı, dikkatinin çekilmediği bir durumda bireyin kalıcı ve verimli öğrenmeler geçireceği dinleme stratejileri kullanması düşünülemez. Bazen de öğrenciler derse istekle katılıp tartışmakta, öğretmeni dinlemekte, sorular sormaktadırlar. Bu gibi durumlarda ise aktif dinleme gerçekleşir ve öğrenciler daha kalıcı ve verimli öğrenmeler gerçekleştirirler.

Yukarıda özetlenen bilgiler ışığında üniversite öğrencilerinde dinleme becerisi geliştirilmesinin öğrencilerin bütün alanlarda başarılı olmasına ve sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun için akademik yönden başarılı üniversite öğrencilerinin derslerde nasıl dinleyiciler oldukları araştırılarak onların kullandıkları stratejileri tanımlamaya gereksinim vardır. Bu araştırmanın öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların planlanmasına ve yürütülmesine de katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu araştırma planlanmıştır.

Bu *Araştırmanın amacı* akademik yönden başarılı üniversite öğrencilerinin derslerde kullandıkları aktif dinleme becerilerinin tanımlanması ve bu öğrencilerin aktif dinleme becerisi üzerine görüşlerini incelemektir.

Yöntem: Çalışma, akademik yönden başarılı üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında gözlenip yine aynı öğrencilerin aktif dinleme becerisi üzerine görüşlerinin incelendiği tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Tarama modelinde, araştırmaya katılanlar içinde bulundukları koşullara herhangi bir müdahale yapılmadan oldukları gibi değerlendirilir (Karasar, 2000).

Çalışma grubu: Çalışma grubu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi farklı lisans programlarında okuyan öğrencilerden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiş akademik yönden başarılı 8 öğrenciden oluşmaktadır. Bunların 4'ü kız, 4'ü erkektir; 8'i örgün öğretim öğrencisidir.

Verilerin toplanması Veri toplama sürecinde ilk önce araştırmacılar tarafından başarılı öğrenciler sınıf ortamında birer ders saati gözlenip veriler toplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin dinlemede kullandıkları temel stratejileri içeren sorular oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme ile bu stratejilere ilişkin sekiz adet soru bu öğrencilere yöneltilerek onların bu konudaki görüşleri ses kaydı ile alınmıştır. Alınan ses kayıtları kâğıtlara geçirilmiştir.

Verilerin analizi: Bu araştırmada nitel verilerin içerik analizi araştırmayı yürüten araştırmacılar tarafından ilgili kaynaklarda (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2011) önerilen aşamalar izlenerek yapılmıştır. Öncelikle araştırmacılar iki farklı veri toplama tekniğiyle elde edilen verileri birkaç defa okuyarak olası kod ve kategoriler için notlar almışlardır. Daha sonra metin içinde yer alan anlamlı veri parçacıklarına isim verme süreci olan kodlamayı yapmışlardır.

Araştırmacılar kodlama sürecini tamamladıktan sonra araştırmacılarından biri kategori listesini hazırlamış ve kodlar bu kategorilerin altına yerleştirilmiştir. Bu liste diğer araştırmacılara verilmiş ve araştırmacılar kodladığı verilerin kategorilere uydugunu belirtmişlerdir. Araştırmada verilerin analizi araştırmacılar tarafından yapıldığından araştırmacılar arasındaki tutarlılığı belirlemek için iki öğrenciye ait veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış, sonrada bunlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda araştırmacıların yaptığı kodlamalar arasındaki uyum % 84.12 olarak bulunmuştur. Bu da araştırmacıların verileri kodlama konusundaki güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. *Bulguları* sunarken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi, araştırmacıların kodlama yaparken sürekli iletişim halinde olması, bir araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların ve bulunan temaların veriye uygunluk açısından diğer araştırmacılar ve uzman tarafından incelenmesi bu araştırmada yapılan geçerlik çalışmalarıdır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen gözlem ve görüşme sonuçlarına ilişkin *Bulgular* gözlem ve görüşme ana başlıkları altında I) bilişsel, II) duyuşsal ve III) devinişsel stratejiler olmak üzere 3 alt başlık altında sunulmuştur.

Görüşme Sonuçları

Bilişsel stratejilere ilişkin bulgular: Aktif dinleme birçok zihinsel davranışları içeren bilişsel bir süreçtir. Yapılan görüşmelerle elde edilen verilere göre öğrenciler ders dinlerken daha çok *dikkatini verme* (n=8), *not tutma* (n=8), *ilişkilendirme* ve *benzetim* (n=7), *soru sorma* (n=7), *birleştirme* ve *çıkarımda bulunma* (n=6), *ana fikri yakalama* (n=4), *amaç belirleme* (n=3) gibi bilişsel stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Zihnimi ve aklımı boşaltıp dikkatimi öğretmene veririm, dinlemek istemezsem başka şeyler düşünürüm. (Öğr. 1)

Duyuşsal Stratejilere İlişkin Bulgular : Yapılan görüşmelerde elde edilen verilere göre öğrenciler daha çok derse zamanında katılım (n=7), motivasyon (n=6), sakin olma (n=5), beğenme (n=5), sıkılma (n=3) gibi duyuşsal davranışları ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler duyuşsal dinleme stratejilerini nasıl kullandıklarını aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

Derste sevmediğim konular işlendiği zaman öğretmenimi dinlemekte zorlanıyorum. (Öğr. 8)

Devinişsel Stratejilere İlişkin Bulgular : Yapılan görüşmelerde elde edilen verilere göre öğrenciler daha çok tahtaya yakın olma (n=7), baş ve gözle takip etme (6), göz teması kurma (n=6), geri bildirim (n=6), dik oturma (n=6), jest, mimik, ses tonu ve vurgulara dikkat (n=6), başka şeyle ilgilenme (n=4) gibi devinişsel davranışlar ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler devinişsel stratejilerle ilgili düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

Ben genel olarak dinlerken karşıdaki insanın yüzüne bakmayı, onu dinlerken not almayı, merak ettiğim yerleri sormayı tercih ederim. (Öğr.2)

Gözlem Sonuçları: Tablo 1’ de görüldüğü gibi öğrencilerin bilişsel stratejilerden sırasıyla dikkatini verme, not tutma, ilişkilendirme ve benzetim, soru sorma stratejilerini kullandıkları gözlenmiştir.

Tablo 1: Gözlem Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f
Bilişsel		
	Dikkatini verme	8
	Not tutma	7
	İlişkilendirme ve benzetim	5
	Soru sorma	4
Duyuşsal		
	Derse zamanında katılım	7
	Sakin olma	7
	Motivasyon	6
	Sıkılma	3
Devinişsel		
	Tahtaya yakın olma	7
	Baş ve gözle takip etme	5
	Göz teması kurma	5
	Dik oturma	5
	Başka şeyle ilgilenme	2

Aşağıda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel stratejilerin nasıl kullanıldığına ilişkin ifadeler yer almaktadır:

Dersin başladığı andan itibaren öğretim elemanının söylediği şeyleri defterine yazmaya başladı. (Öğr.1)(Not tutma).

Tartışma ve Yorum: Temel eğitimde bireylerin edilgen kılındığı bir dinleme kültürü yıllardır süregelmiştir. Dersi sessizce dinleyen, uslu duran, gürültü yapmayan çocukların öğrenme ortamında tercih edilmesi onların dinlemeyle birlikte diğer dil

becerilerini de geliştirememelerine, kendilerini gerçekleştirememelerine neden olmuştur. Oysa ki dinleme süreci bireylerin dil, düşünce, duygu ve beden diliyle katıldığı çok boyutlu bir süreçtir.

Karadüz (2010) araştırmasında öğrencilerin çok zengin dinleme stratejileri kullanmadıklarını bulmuştur. Öğrenme ortamlarında sınırlı düzeyde uyarıcı kullanılması ve geleneksel eğitim sisteminde öğrencilerin edilgen kılınarak yeterli stratejiler geliştirememeleri onların sadece not tutan, öğretmeni sessizce dinleyen, itiraz etmekten çekinen, alternatif düşünceler geliştirmeyen bireyler olmalarına neden olabilmektedir (Karadüz, 2010).

Dinleme ortamlarında doğru ve eksiksiz bilgi edinmek için doğal rahat bir şekilde dinleme tavrına sahip olmak gerekir. Özbay'a (2001) göre iletişimsel dinleme eğitiminde öğretmenin kullanacağı en iyi yol öğrencilerin yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayacak fırsatlar sunmasıdır.

Dinleme ortamında amaç belirleme, zihinsel hazırlık, tahminde bulunma, anahtar kavramlar kullanma, not alma, tür *Yöntem* ve teknik belirleme gibi birçok strateji vardır (Güneş, 2007). Dinleme ortamlarında bu stratejiler kullanılarak etkili dinleme gerçekleştirilebilir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmadan elde edilen verilere göre akademik yönden başarılı üniversite öğrencilerinin aktif dinlemede farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel stratejiler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin genelde *dikkatini verme, not tutma, ilişkilendirme ve benzetim, soru sorma, birleştirme, çıkarımda bulunma, ana fikri yakalama, amaç belirleme* gibi bilişsel stratejiler; *derse zamanında katılım, motivasyon, sakin olma, beğenme* gibi duyuşsal stratejiler; *tahtaya yakın olma, baş ve gözle takip etme, göz teması kurma, geri bildirim, dik oturma, jest, mimik, ses tonu ve vurgulara dikkat etme* gibi devinişsel stratejileri kullandıkları bulunmuştur.

Öğrenme ortamları, sosyal becerilerin geliştirildiği, öğrencilerin aktif olduğu, ilgi ve yeteneklerine göre öğrenme görevlerinin verildiği öğrenme yaklaşımlarına göre tasarlanmalıdır. Öğrenme ortamlarında dinleme becerisine yönelik etkinliklere yeterince yer verilerek her öğrencinin temel eğitimden itibaren dinleme stratejisi geliştirmesi, dinlemenin birçok çeşidini amacına yönelik olarak kullanabilmesi önemlidir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özbay, M. (2001). Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589, s. 9-15.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics Of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures And Technique*. London: Sage Publications.
- Umagan, S. (2007). *Dinleme Eğitimi*, In "İlköğretimde Türkçe Öğretimi" (H. Akyol, H. Kırkkılıç), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y.(2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Kosova'daki İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Mesleki Eğitim Programlarının Mevcut Durumu

Öğr. Grv. Dr. Zehranur KAYA
Anadolu Üniversitesi
znkaya@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Güzin KARASU
Anadolu Üniversitesi
guzinkarasu@gmail.com

Doç. Dr. M. Cem GİRGİN
Anadolu Üniversitesi
mcgirgin@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sema ÜNLÜER
Anadolu Üniversitesi
semaunluer@gmail.com

Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Anadolu Üniversitesi
yildizuzuner@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Meltem ÖZTEN ANAY
Anadolu Üniversitesi
meltanay@yahoo.com

Öğr. Grv. Dr. Ayşe TANRIDİLER
Anadolu Üniversitesi
afidan@anadolu.edu.tr

ÖZET

Mesleki eğitim; bireyleri ilerdeki mesleklerine hazırlamak amacıyla yapılan etkinliklerdir (Prosser & Quigley, 1949). İşitme engelli bireylerin de işe yerleşmeleri, iş ortamlarında kendine güvenleri ve meslektaşlarıyla mesleki iletişim kurabilmeleri önemlidir. Bu bağlamda işitme engelli bireylerin mesleki eğitim programları; anlamlı, amaçlı ve işlevsel eğitim ortamlarını sağlanmalı ve meslek dersleri ile dil derslerinin işbirliği içinde gerçekleştirildiği, ürün odaklı çalışmaların yer aldığı eğitim ortamlarının hazırlanması gerekliliği araştırmalarda da belirtilmektedir (Karasu, 2011; Kaya, 2012; Uzun ve diğ., 2011). Gelişmekte olan ülkeler, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi mesleki eğitim alanında da dışarıdan destek almaya ihtiyaç duyabilirler. Nitekim Kosova'da mesleki eğitime yönelik çalışmalar genel olarak incelendiğinde; işitme engellilerin mesleki eğitiminin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durumun 2011-2016 yıllarını kapsayan Kosova Eğitim Strateji Planı'nın yanı sıra 2010-2015 yıllarını kapsayan Özel Eğitim Gereksinimi olan Çocuklar için Ulusal Eylem Planı'nda da yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda Kosova Cumhuriyeti tarafından, Anadolu Üniversitesi'nden Kosova'da özel eğitimin desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik işbirliği istenmiştir. Anadolu Üniversitesi'nin özel eğitim ve mesleki eğitimdeki alt yapısı nedeniyle işbirliğinin uygulanmasına karar verilmiş ve bu doğrultuda bir proje hazırlanmıştır. Proje Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmektedir. Araştırmanın temel amacı Kosova'da işitme engelli bireyler için uygulanan mesleki eğitim programları ve ortamlarını inceleyerek mevcut durumdaki eğitim gereksinimlerine dayalı anlamlı, işlevsel ve gerçekçi iyileştirme uygulamaları geliştirmektir. Bu bildiride araştırmanın ilk aşaması olan mesleki eğitim ve ortamlarının mevcut durumunun sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; *Kosova'da işitme engellilere yönelik mesleki eğitimin mevcut durumu nedir?, Kosova'da işitme engellilere yönelik mesleki eğitim programları nasıl uygulanmaktadır? ve Kosova'da işitme engellilere yönelik mesleki eğitim programlarının işleyişindeki olumlu yönler ve sorunlar nelerdir?* sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem: Araştırma, eğitim ihtiyacı belirleme ve değerlendirme sürecindeki aşamalar ile uyumlu olan, nitel araştırma yönteminin özelliklerini yansıtan desenlerden biri olan eylem araştırması olarak planlanmıştır (Fraenkel & Wallen, 2003; Johnson, 2012; Uzun, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Araştırmanın ortamı: Araştırma ortamını; Kosova'daki işitme engelli bireylerin mesleki eğitimi ile ilgili; Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, işitme engellilere mesleki eğitim veren Nene Tereze, işitme engellilerin kaynaştırma ortamında mesleki eğitim aldığı 28 Kasım Meslek Lisesi ve Kosova Sağırılar Derneği oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını; Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Özel Eğitim Daire Başkanı Vekili, Nene Tereze müdürü ve meslek-dil-ışaret dili öğretmenleri, 28 Kasım Meslek Lisesi Müdürü ve Rehber Öğretmeni ve işitme engellilerin eğitimi alanında uzman olan, bu bildirinin yazarları oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi: Devam etmekte olan bu araştırmanın verileri *anket, belge inceleme, görüşme, günlük, gözlem* gibi çeşitli nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile toplanmaktadır. Bu süreçte gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş ve Arnavutça gerçekleştirilmiştir. Çeviriler yeminli tercüman tarafından yapılmıştır. Görüşmelerin dökümleri tercüman tarafından okunarak onaylanmıştır. Araştırmada kullanılan; *Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışması* araştırma ekibi tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel verilerin analizinde betimsel ve tümevarımsal yöntemlerden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırma amacı doğrultusunda veriler analiz edildiğinde; *fiziksel ortam, öğretmenlerin nitelikleri, eğitim-öğretim, öğrencilerin özellikleri, okul-aile işbirliği, mezunlar, istihdam ve olumlu yönler ve sorunlar* temalarına ulaşılmıştır.

Fiziksel ortam: Kosova'da işitme engelli öğrencilere mesleki eğitim veren tek kurum Nene Tereze'dir (OECD, 2006). Marangozluk, Tekstil ve Metal İşleri bölümlerinde toplam 22 öğrenci bulunmaktadır. Okulda 3 atölye, 1 fen laboratuvarı, 1 odyoloji odası, 2 bilgisayar laboratuvarı, 17 derslik, 1 beden eğitimi salonu, 1 açık futbol sahası ve 1 çocuk oyun alanı bulunmaktadır.

Kosova'da işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi aldıkları meslek liselerinin Priştine, Gilan ve Mitroviça'dadır. Priştine'de bulunan 28 Kasım Meslek Lisesi'nde; Jeodezi, İnşaat, Mimarlık, PTT, ve Grafik Tasarım bölümlerinde eğitim verilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri: Nene Tereze’de meslek alanında üçü üniversite, biri yüksekokul mezunu 4 meslek öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin tamamı hizmet içi eğitim almış, üçü sertifika sahibidir. Öğretmenler işaret dili eğitimi almışlardır. İhtiyaç olduğunda işaret dili tercümanları da derslere girmektedir.

Eğitim-Öğretim: İşitme engelli öğrencilere işitenlerle aynı eğitim öğretim içeriği uygulanmaktadır. İçeriğin belirlenmesinde bakanlığın yanı sıra belediyelerin eğitim müdürlükleriyle işbirliği yapılmaktadır. Öğretmenlerin içeriği %20 değiştirme yetkileri bulunmaktadır.

Öğrencilere destek eğitim sağlandığı belirlenmiştir. Destek eğitimin; kaynak oda (4), ev ortamında (2) verildiği ve bu hizmetlerin sınıf öğretmenleri (4), okul rehber öğretmeni (2), Nene Tereze kaynak merkezi (2) ve gezici öğretmen (1) tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Okuldaki dil derslerinin “*işaret dili, doğrudan metodlar, görsel-işitsel metodlar, yazma-okuma-işaret dili, odyo-sözel dil*” ile gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Okuldaki mesleki eğitimin büyük bir bölümü staja yönelik olarak hazırlandığı, 10.-11.-12. sınıflarda staj yapıldığı bildirilmiştir.

Öğrencilerin özellikleri: İşitme engelli öğrencilerin iş imkanının daha fazla olması nedeniyle PTT branşında eğitim aldıkları ve mevcut 4 işitme engelli öğrencinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilere iki işaret dili öğretmeni tarafından derslerde işaret dili desteği verildiği ve ders notlarının hazırlandığı belirtilmiştir.

Okul-Aile işbirliği:Nene Tereze’de sınıfı yöneten, öğrencilerin başarılarını ve devamsızlığını takip eden, ailelerle iletişim kuran bir öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca aileler ile iletişim amacıyla “*Veliler Konseyi*” ve “*Okul konseyi*” bulunmaktadır. Öğretmenlerin tümü aileler ile işbirliği yaptıklarını belirtmektedirler.

Mezunlar ve İstihdam: Nene Tereze’nin 2010-2011’de 14 ve 2012-2013’de 11 mezun verdiği ve 2013-2014’de ise 6 mezun vereceği ve ellerinde daha önceki yıllara ait bilgi bulunmadığı belirtilmiştir. 28 Kasım Meslek Lisesi’nde ise 2007’den beri 30 işitme engelli öğrencinin kayıt olduğu, 14’ünün mezun olduğu, diğerlerinin ise Nene Tereze’ye gittiklerini ya da okulu bıraktıkları ifade edilmiştir.

Nene Tereze mezunlarıyla ilgili kısmen bilgi bulunmaktadır. 28 Kasım’da iş bulma sorunun genel bir sorun olduğu belirtilmiştir.

Olumlu yönler ve Sorunlar:Fiziki ortama ilişkin; işitme engelli öğrencilerin çeşitli projelerle cihazlandırıldığı ancak cihazların kontrol, bakım-onarım ve kullanımı konusundaki yetersizliklerden dolayı etkin faydalanılamadığı ve öğrencilerin de cihaz kullanımını reddettiği tespit edilmiştir.

Eğitim ve Öğretim ilişkisi; 2010 yılında yaptığı bir araştırmada işitme engelli öğrencilerin %96 sının okuma yazma bilmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerde kendi yıllık ve haftalık planlarını yaptıkları ve müdür aracılığıyla planların paylaşıldığı ve dolayısıyla öğretmenler arasındaki bir işbirliğinin varlığı tespit edilmekle birlikte yapılan işbirliğinin anlamlı, amaçlı ve işlevsel olmadığı gözlenmiştir. Mesleki eğitimdeki bölümlerin hem çeşitlilik, hem de işe yerleşme açısından yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Mezunlar ve istihdama ilişkin; mesleki eğitim sürecinden mezun olan işitme engellilerin istihdam sorunları olduğu belirlenmiştir. Bu konu ile ilgili olarak; devletin bazı yasalar yaptığı, engelli istihdam eden kurumlar için vergi indirimi uygulandığı ve 50 kişilik çalışma ortamlarında 1 engelli çalıştırma koşulu getirildiği belirtilmiştir. Ancak bu çalışmaların mezunların iş bulması için yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonuçları her bir temanın altındaki *Bulgular* çerçevesinde olumlu yönler ve sorunlar başlıklarında tartışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Mesleki eğitim, Kosova’da mesleki eğitim, İşitme engelliler, Eylem araştırması.

Kaynakça

- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2003). *How to design and evaluate research in education*. (4th ed.). USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Johnson, A.P. (2012). *A short guide to action research*. 4th ed. Pearson.NewYork.
- Karasu, G. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, Z. (2012). *İşitme engelli yüksekokul öğrencilerine bilgisayar yazılımı kullanımının öğretilmesi: eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kosova Eğitim Sistemi Yapısı. http://www.masht-gov.net/advCms/documents/tab1_8_o.pdf adresinden 19 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kosovo Education Strategic Plan. (2011-2016). http://www.entwicklung.at/uploads/media/2c_Kosovo_Education_Strategic_Plan_EN_FINAL_DRAFT.pdf adresinden 19 Ocak 2013 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2010). *Learning for job. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publications.
- Prosser, C.A. & Quigley, T.H. (1949). *Vocational education in a democracy*. American Technical Society. Chicago, USA.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*. 6(2), 1-13.
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, C., Erdiken, B. ve diğ. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma yazma öğretimi modelinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(4), 2111-2132.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

ID:88

Is Undergraduate Tourism and Hospitality Management Education Sufficient Enough? A Case of North Cyprus

Hale ÖZGİT
PhD Candidate
Cyprus International University,
School of Tourism and Hotel Management, North Cyprus
hozgit@ciu.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: Tourism is one of the fastest growing and developing industries in the world. It is the backbone of the service industry, which highly depend on human effort in the production of services with regard to guest satisfaction. People are critical dimensions when the successful delivery of tourism services is concerned. In 2012, the total contribution of Travel & Tourism to employment, including jobs indirectly supported by the industry, was 8.7% of total employment (261,394,000 jobs). It has been one of the nation's major concerns in recent years that many graduates do not have the right combination of skills and personal attributes required by the employers, even though some possess excellent academic knowledge.

The growing demand for highly skilled and qualified educated employees by the tourism industry leads Higher Education Institutions (HEIs) to focus more on professional THM education. HEIs play a great role in the training of the skilled workforce. The aim here is to meet the industry's needs. Thus, how efficient and effective education is provided to the tourism and hospitality graduates is important for hotel enterprises' future success. That is to say, the aim of the tourism and hospitality management education in HEIs must be in line with the actual needs of the industry. There is a need for an effective hospitality education system to satisfy customers through the delivery of quality services by skilled and competent staff. Therefore, in order to examine the nature of hospitality management education, a distinction has to be made between education and training.

For many university students at the time of graduation, getting a job is foremost in their minds. A sound education can give students greater career opportunities and prepare them to make significant contributions in their chosen field. Tourism education at universities tends to focus on enabling students for future careers in the industry. Like all education institutions, one of the most important input of HEIs is the student, whereas the output is also the student with high quality and outstanding academic background. In other words, students start their academic careers in order to improve their knowledge and vision onto the field they wish to continue their future professions. This objective does not only belong to the students, but it is also viable for HEIs as the products they produce are their highly skilled and qualified graduates. Hence, quality of curriculum of HEIs programmes is also significant in order to educate qualified and highly skilled graduates for their future professions. Only a few studies to date have explored the perceptions of the graduates of North Cyprus tourism and hospitality departments on the sufficiency of the education they received. The study focuses on the five star hotel employees who graduated from the tourism and hospitality management undergraduate programmes in the universities of North Cyprus. There are nine universities in North Cyprus. Six of these universities have tourism and hospitality management programmes which offer Bachelor and Associate degrees. It is significant for tourism businesses, especially for hotels, to employ highly skilled employees. In this manner, qualified and educated employees are to be the main important stones of those businesses, as the quality service production highly depends on their job performances.

Therefore, it is crucial to understand if the relevant HEIs - which provide Tourism and Hospitality Management (THM) degrees - prepare their graduates for their professions with their curriculum or whether they focus more on academic knowledge. Traditionally, university education emphasizes teaching theoretical knowledge, but industry demands practical skills and practice. Hence, internship is crucial for students as to its positive effects on developing their practical skills in the industry. Furthermore, students are able to develop their interpersonal communication skills as they have the opportunity to get in direct contact with the customers. How efficient internship programmes are developed for the THM graduates' and in which context these programmes develop their practical skills should be among other questions to be considered for the professional success of those graduates.

Purpose of the Study: The purpose of this study is to examine the success of the THM graduates in their professional careers and the efficiency of the education they received from the tourism and hospitality management undergraduate programmes in the universities of North Cyprus. Thus, the effect of THM education on graduates' professional carries needs to be examined in order to understand the efficiency of HEIs tourism programmes and qualifications gained during this education.

Methods: Primary data of this research were obtained by using qualitative methods. In order to explore the sufficiency of THM education in North Cyprus, semi structured interviews have been conducted with tourism and hotel management graduates who work in five star hotels. The research method is also based on a multi-case study approach. Non participant observation has been applied in order to experience the phenomena being studied. Participants were chosen with a purposive sampling technique and thus maximum variety sampling is used where 16 THM graduates with different nationalities and gender who are employed in five star hotels are interviewed. Maximum variety sampling as a sampling strategy is preferred in order to expose different values and common themes between the cases.

Findings and Results: According to the results, the majority of THM graduates believe that undergraduate THM education had prepared them for their future careers especially with the internship programs offered. Majority of the participants also believed

that the THM programmes curriculum need to be improved in order to better prepare them for interpersonal communication, leadership, and management skills. The results reveal that developing academic knowledge is significant for the graduate careers yet real life experiences need to be shared during their education by establishing a more powerful cooperation between the HEIs and the industry. Different perceptions between the female and male graduates also analyzed in terms of the efficiency of the education they had received from the HEIs they graduated.

Conclusions and Recommendations: Education is one of the most important sub-systems under the general socioeconomic and cultural system for all countries. For a sustainable and healthy development, each country needs to take into account the importance of the education system for all education levels. Higher education for North Cyprus' socioeconomic development is crucial due to its' highly positive effects on both employment and in education of qualified human resources to the rest of the world. Therefore, as one of the most important sectors of service industry, HEIs need to take into account the needs of the industry regarding their programmes, curriculums, and qualifications gained by their graduates. This becomes more significant for vocational education as Tourism and Hospitality is among the most important sectors which have a strong link with industry practice. Thus, HIEs' Tourism and Hospitality Management programmes need to improve their relations and cooperation with tourism sector stakeholders in order to educate sector-ready graduates.

Key Words: North Cyprus, Tourism and Hospitality Undergraduate Workers, HEIs, THM programmes

References

- Baum, T. (2007). Human Resources in tourism: Still waiting for change, *Tourism Management*, 28, 1383-1399.
- Chen, C., Hu, J., Wang, C., & Chen, C., (2011). A study of the effects of internship experiences on the behavioural intentions of college students majoring in leisure management in Taiwan, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 10(2), 61-73.
- Christou, S. E. (1999). Hospitality management education in Greece An exploratory study, *Tourism Management*, 20, 683-691.
- Chuang, N., Walker, K., & Caine-Bish, N, (2009). Student Perceptions of Career Choices: The Impact of Academic Major, *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 27 (2), 18-29.
- Daud, S., et. al., (2011). Do Business Graduates' Attributes Fulfill Industry Requirements and Expectations?, *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5 (59), 68-74.
- Inui, Y., Wheeler, D., & Lankford, S., (2006). Rethinking Tourism Education? What Should Schools Teach?, 5(2), 25-35.
- World Travel and Tourism Council. ([WTTC], 2013). The Economic Impact of Travel & Tourism 2013, London, UK, Retrieved January 7, 2014 from http://www.wttc.org/site_media/uploads/downloads/world2013_1.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma *Yöntemleri* [Qualitative Research Methods in Social Sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ID:89

Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel/Mekânsal Koşullarının Çocukların Sosyal Yeterlilik Alanlarına Etkisi

Doç. Dr. Süleyman CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
scan@mu.edu.tr

Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
cokcaliskanhalil@hotmail.com

Züleyha FAKIOĞLU
Okulöncesi Öğretmeni
kardelenvega@hotmail.com

Ummuhan ÇAKIR
Okulöncesi Öğretmeni
minigiim@hotmail.com

Arş Gör. Alper YORULMAZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı alper_yorulmaz07@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Öğrenmenin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı ve bilişsel yeteneklerin hızlı gelişip biçimlendiği 0–6 yaş (0–72 ay) çocuklarını kapsayan bir dönemdir (Ömeroğlu, 2000; Poyraz ve Dere, 2003). Okul öncesi dönem, çocuğun yaşamının temelidir ve bu yüzden insan hayatının temelini oluşturur. Bu dönemde, çocuğun anne ve babası tarafından sevgi ve şefkatle büyütülmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, sağlığının korunması çok önemlidir. Fakat bunlar kadar önemli bir nokta ise, gelişimin bütün yönlerini destekleyecek, olgunlaştıracak olan sosyal ve fiziksel bir ortamdır. Bu dönemdeki yaşantılar, onun gelecekte hayata bakış açısını da önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle; istenen bir çocuk olarak dünyaya gelmek, yaşamın ilk yıllarında sevgi – şefkatle büyütülmek, tutarlı ve kararlı yetişkin davranışları ve zengin uyarıcılar, kişinin sağlıklı bir şekilde geliştirilebilmesi, ancak çok erken yıllarda sağlanabilecek imkânlarla mümkündür (Demiriz ve ark., 2003).

Okul öncesi dönem içerisinde çocukların elde etmelerini istediğimiz niteliklerin ve kazanımların sağlanmasında, kurumun fiziksel koşullarının etkisi yadsınamaz derecede büyüktür. Çocuğun çevreyi denetim altında tutma, özsaygı ve ait olma duyguları, okulun ve eğitim ortamının düzenine göre biçimlenebilmektedir. Banning de “biz binaları biçimlendiriyoruz, onlar da bizi biçimlendiriyor” diyerek yapıların davranışlarımız üzerindeki önemine dikkati çekmiştir (Demiriz ve ark., 2003). Bunların en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri genişlikte, kendi ihtiyaçlarını mümkün olduğunca yarımsız karşılayabilecekleri güvenlik ve eğitim programlarının istenildiği gibi uygulanabilmesine fırsat verecek yeterlilikte bir mekâna ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının, bütün bunlar dikkate alınarak planlanmış belirli fiziksel niteliklere sahip olması gerekmektedir (Kandır, 2001). İyi bir okul öncesi kurumda mekân şu özelliklere sahip olmalıdır (Oktay, 2000):

- Çocuğa rahatça hareket imkânı vermeli,
- Kaza ihtimalinden uzak olmalı,
- Etkinlikleri gerçekleştirirken yapılacak çalışmalara kolaylık ve rahatlık sağlanmalı, bireysel faaliyetlere ve grup faaliyetlerine ve aynı zamanda topluluk duygusunun oluşmasına imkân vermeli,
- Estetik olarak hoş ve zevkle düzenlenmiş olmalıdır.
- Eğitim ortamının zenginleştirilmesi ancak uygun materyallerle olabilir. Bu nedenle materyaller;
- Güvenli ve sağlam,
- Geniş ölçüde yapılandırılmamış ve çocukların kendi özel nesnelerini oluşturmaya imkân veren,
- Çok yönlü ve pek çok etkinlikte kullanılabilen,
- Doğal çevreden sağlanabilen,
- Öğretmenler, çocuklar veya toplumdaki diğer kişiler tarafından yapılmış olan,
- Bireysel ve grup etkinliklerinde kullanılabilen,
- Bireysel öğrenme biçimleri ve gelişim aşamalarındaki farklılıkları karşılayabilecek nitelikte,
- Çocukların kültürel ortamları ile uyumlu.

Bu bağlamda çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanabilmesi için okul öncesi eğitim öğretmenin çocukla kurduğu ilişkinin niteliği, eğitim ortamının düzenlenmesi ve uygun programların hazırlanması çok önemlidir (Zembat ve Unutkan, 2001). Fiziksel çevre, çocukların uyum sağlamaları için esnek olmalıdır. Çocukların etkin olma durumlarına göre kolayca değişip , onlara yeterli alan verilmelidir (Demiriz ve ark., 2003). Buradan hareketle anaokullarının fiziksel ve mekansal koşullarının uygunluklarının belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, Muğla-Merkez ‘de bulunan 13 ilköğretim okulunun anasınıflarının ve 1 bağımsız anaokulunun fiziksel/mekansal koşullarının koşullara uygunluk düzeyinin belirlenmesi ve okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde öğrenim görmekte olan okul öncesi öğrencilerin sosyal yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Muğla ilindeki tüm ilköğretim okullarının anasınıfları ve bağımsız anaokulları ile bu eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan 3–6 yaş arasındaki tüm okul öncesi öğrencileri oluştururken, örneklemini ise Muğla-Merkez’de bulunan MEB’e bağlı 13 ilköğretim okulu ve bu okullarının bünyesinde öğrenim görmekte olan 215 okul öncesi öğrencisi, 1 bağımsız anaokulu ve bünyesinde öğrenim görmekte olan 60 okul öncesi öğrencisi olmak üzere toplamda 3–6 yaş arasındaki 275 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından ilgili alan taranarak geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç ve Dış Fiziksel Koşullarına İlişkin Gözlem Formu” (okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarına ilişkin resmi mevzuat, MEB ,2003); “Sosyal Yeterlilik Değerlendirme Ölçeği”, (Bjorkman ve ark...1986; Howes ve ark...1992; Petrogiannis,1999; Schindler, Moely ve Frank,1987; Vandell ve Powers, 1983; Akt: Micozkadıoğlu ve Berument Kazak, 2003) ve aynı zamanda öğrencinin demografik özelliklerinin sosyal yeterlilik alanına etkisinin olup olmadığını, demografik özelliklerin çocuğun gittiği kurumla ilişkili olup olmadığını saptamak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 14.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, t testi, frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) olarak alınmıştır.

Araştırmanın Sonuçları: Gözlemlenen on dört okul öncesi eğitim kurumunda, oyun odalarında çocuk başına düşen alanlar genel anlamda “yeterli” (1,5-2 m²) görülmüştür. Çocuk başına düşen oyun alanının, kurumların %35,7’sinde yetersiz; %42,9’unda yeterli ve %21,4’ünde çok yeterli olduğu görülmektedir. Kurumların güvenlik yeterlik puanlarının ise %35,7’sinin “iyi” ve % 64,3’ünün “çok iyi” bir konumda olduğu görülmüştür.

Yapılan t testi sonucunda “Sosyal yeterlilik ve cinsiyetler arasında” yapılan one way anova testleri sonucunda annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, ailenin aylık gelir durumu ve çocukların yaşlar arası farklılıkları ile çocuğun sosyal yeterliliği arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal koşullarının sosyal yeterlik alanına etkisinde ise iyi okul lehine farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Kurumu, Fiziksel ve Mekânsal Koşul, Sosyal Yeterlilik, Çocuk

Kaynakça

- Berument Kazak, S ve Micozkadıoğlu, İ. İ., (2003). Okul Öncesi Kurumlarının Kalitesi ve Çocukların Sosyal Yeterliği. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Türk Psikoloji Dergisi*.18(51). 79-93. Ankara.
- Bjorkman, S., Poteat, G. M., & Snow, C. W. (1986). Environmental ratings and children’s social behavior: Implications for the assessment of day care quality. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 271-277.
- Demiriz, S; Karadağ A ve Ulutaş İ.,(2003) .*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Anı Yayıncılık. Kasım 2. Ankara.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Kandır, A., (2001). **Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi**. Sayı 151
- MEB MEVZUAT BANKASI., (2003). Okulların Arsa ve Arazi İşleri. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486-html> adresinden alınmıştır (erişim: 15.06.2006)
- Micozkadıoğlu, İ.İ. & Berument,S.K. (2003).Okulöncesi kurumların kalitesi ve çocukların sosyal yeterliği, *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51),79-93.
- OKTAY, Ayla. (2000). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları. S. 189-192.
- Ömeroğlu, Esra T. (2000), Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel ve Eğitsel Ortamları, Okulöncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri (Ed. Şefik Yaşar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Petrogiannis, K. (1999). Greek day care centers’ quality, caregiver-child interaction and their developmental effects. Paper presented at the meeting of the IX. European Conference on the Developmental Psychology, Spetses, Greece.
- Poyraz, H. ve Dere H. (2003), Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schindler, P. J., Moely, B. E., & Frank, A. (1987). Time in day care and social participation of young children. *Developmental Psychology*, 23, 255-261.
- Vandell, D. L., & Powers, C. P. (1983). Day care quality and children’s free play activities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 493-500.
- Zembat, R ve Unutkan, P., (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. Birinci Basım. İstanbul:Ya-Pa Yayın Pazarlama, 35-36. İstanbul.

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları

Doç. Dr. Süleyman CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
scan@mu.edu.tr

Halil ÇOKÇALIŞKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim
Dalicokcaliskanhalil@hotmail.com
Tuğba ÇEVİK
Okulöncesi Öğretmeni

Arş.Gör. Alper YORULMAZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
alper_yorulmaz07@hotmail.com

Özgecan AĞGÜL
Okulöncesi Öğretmeni
ozgecan62@hotmail.com

tubacevik-0712@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Türkiye’de okul öncesi döneminin, çocuğun yaşamında, “bebeklik döneminin bitişiyile başlayan ve 3-6 yaşları (36-72 ay) arasında devam eden süreyi” kapsadığı kabul edilmektedir (MEB, 2002, Akt: Önder, 2009). Uluslar arası literatürde bu dönem, Erken Çocukluk Dönemi (Early Childhood Years) olarak adlandırılmakta ve genellikle “2 yaşından itibaren” başladığı kabul edilmektedir (Dacey and Travers, 1996, Akt: Önder, 2009). Piaget, Frued, Erikson, Kolhberg, Vygotsky gibi farklı çocuk gelişimi uzmanlarının görüşleri temelinde, kendi içinde de farklı dönemlere ayrılabilen bu dönemin, çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde çok önemli olduğu kabul edilmektedir (Önder, 2009).

Okul öncesi dönemi eğitimi; sadece küçük çocukların bilişsel gelişim alanındaki yeterliliklerini değil; diğerleriyle birlikte huzurlu yaşamayı öğrenme, duygularını güvenli ve yeterli biçimde ifade edebilme, yaşamdan zevk alma ve yeni deneyimlerden hoşnut olma gibi kişinin kendisini ilgilendiren tüm alanları da içermelidir. Diğer bir deyişle, okul öncesi dönem eğitiminin amacı; çocuğun yaşam ile ilgili tüm bilgi ve becerilerde kişisel yeteneğinin yeterince desteklenmesi olmalıdır (Darıca, 2007). Öz bakım becerilerinin bilinçli bir şekilde kazandırılması, eğitim öğretime ve geleceğe hazırlanması ana amaçtır. O hâlde; çocukların yeterliliklerini arttırmaya ve mevcut olanları desteklemeye yönelik çeşitli deneyim ve etkinlikleri içeren program; çocuğun gün içinde tüm yaşantısını geçirdiği okul ortamı içinde gerçekleşen her şeyi de kapsamalıdır (Darıca, 2007).

Okul öncesi eğitim konusunda yapılan araştırmalarda, anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programı konusunda pek çok problemle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Görev yapılan sınıf ve mekânlarının sağlık şartlarına uygun olmadığı, öğretmenlerin çocuk yayınlarını takip etmedikleri, yeterince oyun alanları olmadığı, yöneticilerin kendileri ile yeterince ilgilenmedikleri, çoğu velilerin çocuklarına yeteri kadar değer vermediği gibi problemler belirgindir. (Aktan ve Cömert, 2006; Arsan ve Nural, 2004; Gürkan, 1979)

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının ortak sorunları şöyle ÖZETlenebilir (Oktay, 1985; Turla, Tezel ve Avcı, 2001; Zembat, Güven, Öder ve Fatihi, 1995): Genellikle ülkemizde hizmet veren resmi ve özel okul öncesi kurumların büyük bir bölümü, şartları uygun olmayan, bu iş için özel olarak yapılmamış olan binalarda hizmet vermektedirler. Okullarda kullanılan eğitim araçları çoğunlukla yetersizdir. Bunda, ülkemizde henüz bilimsel bir oyuncak sanayinin kurulmamış olması kadar, okul yöneticilerin ve öğretmenlerin mevcut malzemeler hakkındaki yetersiz bilgileri rol oynamaktadır. Bazen malzemenin sağlanması konusunda ortaya çıkan parasal veya idari sorunlar, okulların gerekli ve uygun malzeme ile donanımını engellemektedir.

Bu kurumların çözülmesi gerekli en önemli sorunlarından biri de kuşkusuz nitelikli öğretmen ve kurumda çalışacak yardımcı personelin yetiştirilmesi konusudur. Yetiştirme koşulları ve uygulanan eğitim programları yönünden bir hayli farklılık gösteren eğitim kurumlarından gelen öğretmenlerin, tüm ülke düzeyinde standart bir okul öncesi eğitim uygulaması vermeleri de pek mümkün olmamaktadır.

Okul öncesi kurumların aile ile gerekli işbirliğini kurabilmeleri, çocuğu tanıma ve bu konuda aileye daha tarafsız bilgi verebilme konusundaki başarıları da tartışılabilir. Pek çok anaokulu, çok kere değil aile ile yakın işbirliği yapmak, ailelerin okula gelmesinden bile pek hoşlanmamaktadır. Kuşkusuz öğretmenin çocuklarla meşgul olması gereken saatlerde okulu arayan ve konuşmak için okula gelen her veli, öğretmenin eğitim hizmetini gereği gibi verilebilmesini engeller, ancak çocukların uyku saatlerine veya okul sonrası uygun zamanlarda veli öğretmen işbirliğini sağlamak için bir takım düzenlemeler yapılabilir.

Yöneticilerin okul öncesi eğitimi konusunda yeterli bilgilerinin olmaması, ana-babaların okul öncesi eğitimin işlevi konusunda gerekli bilgilere sahip olmamaları, ana babalarla gerekli ilişkilerin kurulması konusunda güçlük çekilmesi, okul öncesi eğitim için ayrılan bina ve sınıfların yetersizliği, okul öncesi eğitim için ayrılan bütçenin yetersizliği, yeterli yardımcı eleman bulunmaması sorunları da başlıca şikâyet edilen sorunlardır (Canay, 2005; Büyükkaragöz 1996; Ilgar ve Çoşkun, 2004; İş, 2003).

Bu bilgiler ışığında araştırmada “Türkiye’de Okulöncesi eğitimin sorunları nelerdir?” problem cümlesinden yola çıkarak şu alt problemler incelenecektir:

- ✓ Türkiye’ de okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlar ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşları arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Türkiye’ de okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlar ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Türkiye’ de okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlar ve okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı arasında ilişki var mıdır?
- ✓ Türkiye’de okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlar ve okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bağlı bulunduğu kurum arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Yöntemi: Türkiye’deki 21 ilde okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespit etmeyi amaçlayan araştırmamızda nicel *Yöntemle* tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, basit seçkisiz örnekleme *Yöntemi* kullanılarak belirlenen 21 ilde (Mersin, Muğla, Denizli, İstanbul, Şanlıurfa, Gaziantep, Hatay “İskenderun”, Elazığ, Malatya, Kocaeli, Konya, Osmaniye, Tekirdağ, Siirt, Batman, Ordu, Amasya, Tunceli, Adıyaman, Muş) görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluştururken, örnekleme ise bu illerde görev yapan öğretmenlerden ulaşılabilen 261 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada E. Aktan Kerem ve D. Cömert (2005) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkiye’deki okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler ise SPSS 15 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verilerin analizinde ki-kare testi, frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır.

Araştırmanın Sonuçları: Araştırma verilerinden elde edilen *Bulgular* sonucunda okul öncesi eğitim alanında Türkiye’de yaşanan sorunların en önemli üç tanesinin, önem sırasına göre 4,7388 ortalama ile “Fiziksel Çevre” 4,7164 ortalama ile “Yaygınlaşma” ve 4,7164 ortalama ile “Anne-babalar” boyutuna ait olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve sorunlara çözüm getirmek amacıyla verdikleri önerilerden en çok yer verilen üç öneri şu şekildedir: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 108’i “Aileler okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmeli.”, 69’u “Okul öncesi eğitimin önemi kavranmalı ve okul öncesi eğitim zorunlu olmalı.”, 61’i “Okul öncesi eğitimde her türlü masraf devlet tarafından karşılanmalı.” şeklinde öneriler sunmuşlardır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşı, eğitim durumları ve mesleki hizmet yılları ile okul öncesi eğitimin sorunları arasında ki-kare sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki bulunmazken okulun bağlı olduğu kurum ile okul öncesi eğitimin sorunları arasındaki ki-kare sonuçlarına göre mevzuat ve özlük hakları, finansman ve yaygınlaştırma sorunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitimin Sorunları, Öğretmen, Çocuk

Kaynakça

- Aktan Kerem, E.; Cömert, D., (2005). “*Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri*”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar, 2005, Sayı:21, s.155-170
- Aktan Kerem, E.; Cömert, D., (2006). “*Siirt İlinde Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*”, *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar, 2006, Sayı:170, s.113-124
- Arsalan, Ü.; Nural, E., (2004). “*Okul Öncesi Eğitimde Okul-Aile İşbirliğinin Önemi*”, *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar, 2004, Sayı:162, s.99-108
- Büyükkaragöz, S.S., (1996). “*Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Uygulanmakta Olan Programla İlgili Sorunlar*”, *Milli Eğitim Dergisi*, 1996, Sayı:133, s. 23-24
- Canay, A., (2005). *Okul Öncesi Eğitimi İçin Anne Baba Rehberi, Çocuğunuz ve Siz*. Morpa Yayınları, İstanbul, s. 5-13
- Darıca, N., (2007). *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin, Etkinlik Dünyası*. Morpa Yayınları, İstanbul, sf. 16-17/ s. 24-27
- Gürkan, T., (1979). “*Anasınıfı Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Sorunları*”, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/500/5970.pdf> Adresinden, 18.03.2010 Tarihinde Erişildi
- İlgar, M.Z.; Coşgun, S., (2004). “*Okul Öncesi Eğitimde Ana-Baba Eğitimi*”, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya Bildiri özetleri*, Temmuz, 2004, Malatya, s. 328-329
- İş, E., (2003). “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Kurumsal Amaçları Gerçekleştirmedeki Yeterliklerinin İncelenmesi*”, *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz, 2003, Sayı: 159, s.98-110
- Oktay, A., (1985). “*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler*”, *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2-3*, 1985, İstanbul, s.107-114
- Önder, A., (2009). *Okul Öncesi Çocukları İçin, Eğitici Drama Uygulamaları*. Morpa Yayınları, İstanbul, s.13-14
- Turla, A.; Tezel Şahin, F.; Avcı, N., (2001). “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:151, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/turla_sahin_avci.htm, Adresinden 18.03.2010 Tarihinde Erişildi
- Zembat, R.; Güven, Y.; Önder, A.; Fathi, L., (1995). “*İstanbuldaki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tespiti Araştırması*”, *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Mayıs, 1995, Ankara, s.111-121.

Halil YURDUGÜL

Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi Bölümü, halilyurdugul@gmail.com

Nihal MENZİ ÇETİN

Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi Bölümü, nmenzi@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Üniversite düzeyinde çeşitli bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Geleneksel öğrenme ortamlarından çevrimiçi ortamlara geçişte öğrenen profili de değişime uğramıştır. Zaman ve mekan kısıtlaması olmaması çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireyi bağımsız hale getirerek öğrenen özerkliği kavramını gündeme getirmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili öğrenmenin gerçekleşmesi bireylerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almasına ve bu konuda yeterli motivasyona sahip olmasına, öğrenirken kendine uygun öğrenme stratejileri uygulamasına bağlıdır. Bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaya yönelik becerisi şeklinde tanımlanan özerklik, öz-düzenlemeli öğrenme, öz-güdümlü öğrenme ve üstbiliş çalışma süreçlerini içine alan bir şemsiye kavramdır (Eneau & Develotte, 2012). Moore (1972) özerkliği bir çeşit bağımsız öğrenme olarak ele almıştır. Birer psiko-eğitsel yapı olan motivasyon ve öğrenme stratejileri de bu şemsiye kavramın altında yer almaktadır.

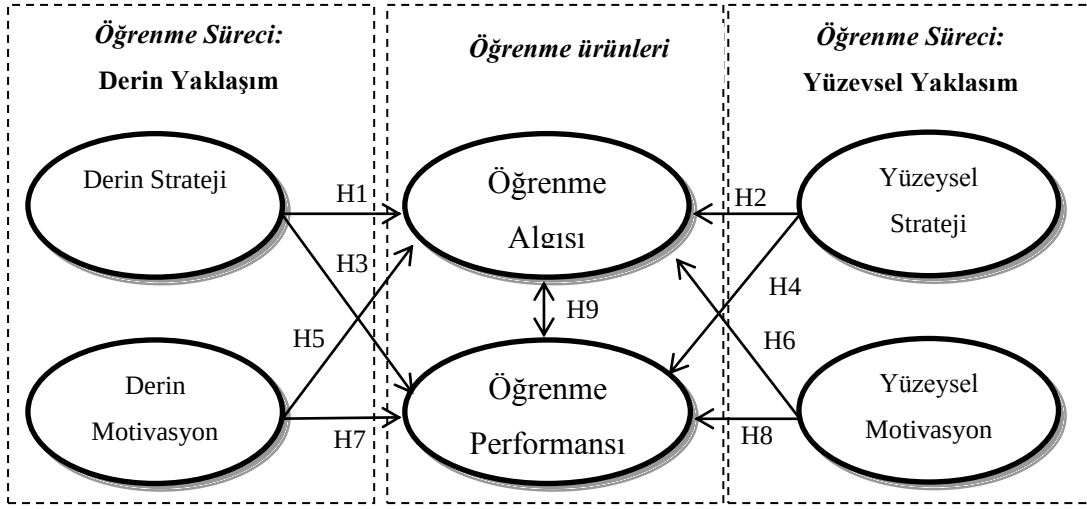
Aynı öğrenme ortamındaki farklı motivasyon ve kişilik özelliklerine sahip bireyler öğrenme hedeflerine ulaşmada farklı yollar izlerler. Bu farklılıklar bireylerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarında da ortaya çıkar. Dolayısıyla öğrenme yaklaşımı bireylerin motivasyon ve öğrenme stratejilerinin birleşiminden oluşan ve ortama ve hedeflere göre değişebilen tercihlerdir (Biggs, 1982; Struyven vd, 2006; Enwistle ve McCune, 2004). Marton ve Säljö (1976) öğrenme yaklaşımlarını derin ve yüzeysel olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Bireyin içsel motivasyonu tarafından kontrol edilen ve içeriği derinlemesine anlamaya yönelik strateji kullanımını içeren derin yaklaşım ve dışsal motivasyonun kontrol ettiği, başarısızlık korkusuna dayanan ve çok miktarda bilgiyi kısa sürede öğrenmeye odaklanan yüzeysel yaklaşım. Biggs (1987)'in geliştirdiği çalışma süreçleri ölçeğinde (Study Process Questionnaire, SPQ) bu iki yaklaşım ölçeğin iki temel alt boyutunu oluşturmaktadır. Alan yazında yer alan çalışma *Bulguları* derin yaklaşımı benimseyen öğrencilerin öğrenme çıktılarının (algılanan ve gerçekleşen) daha yüksek olduğu yönündedir (Parpala vd, 2010; Diseth vd, 2010; Phan, 2011). Ancak bu iki öğrenme çıktısı arasındaki ilişkinin yeterince incelenmediği görülmüştür.

Biggs (1979), öğrenmeyi girdi, süreç ve çıktı olmak üzere 3 aşamada ele almıştır. Biggs ve Moore (1993)'ün önerdiği öğrenmede 3P modelinde ilk *P* (presage), öğrenme sürecinin öğrenen ile ilgili değişkenlerini, öğrenenin ön bilgilerini, kişilik özelliklerini ve hazır bulunuşluğunu ifade etmektedir. İkinci *P* (process), öğrenme sürecinde bireyin motivasyonu, davranışları ve öğrenme stratejilerini içermektedir. Diğer bir deyişle süreç değişkeni belirli bir öğrencinin girdi unsurlarını ele alış biçimini göstermektedir. Son *P* (product) ise öğrenme çıktılarının niteliği ve niceliği ile ilgilidir. Öğrenme ürünlerinin formal ve informal değerlendirilmesi, algılanan öğrenme ve tatmin düzeyi bu sürecin öğeleridir. Bu çalışmada modelin süreç ve çıktı değişkenleri üzerinde durularak öğrenme süreçlerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenme çıktıları ise a) algılanan öğrenme düzeyi ve b) gerçekleşen öğrenme düzeyi olarak iki farklı formda ele alınmış, aynı zamanda bu iki öğrenme çıktısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem : Bilgisayar Ağları ve İletişim dersine devam eden lisans düzeyinde 68 öğrenci çevrimiçi öğrenme ortamında Öğrenme Yönetim Sistemi aracılığıyla öğrenme yaşantısı geçirmişlerdir. Çalışmada kullanılan ortam Moore (1989)'un belirttiği üç etkileşim türüne de (öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen) olanak veren bir e-öğrenme ortamıdır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme çıktılarını belirlemek amacıyla iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır: a) Algılanan öğrenme düzeyi, 6 maddeden oluşan Çevrimiçi Öğrenme Algısı Ölçeği ile belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 6 maddenin öz değeri 1'den büyük tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. b) Gerçekleşen öğrenme düzeyini ortaya koymak amacıyla 20 maddelik akademik başarı testi uygulanmıştır. Uzman görüşleri ve dersin belirtke tablosuna dayalı olarak kapsam geçerliği sağlanan bu testin iç tutarlık katsayısı .76 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçme aracı olarak; öğrenme sürecinde öğrencinin izlediği öğrenme yaklaşımını belirlemek için, Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (Study Process Questionnaire, SPQ) kullanılmıştır (Biggs, 1987; Biggs, Kember ve Leung, 2001). Ölçeğin uyarılma çalışmasında derin yaklaşım boyutu için alfa değeri .77 ve yüzeysel yaklaşım için alfa değeri .80 olarak hesaplanmıştır.

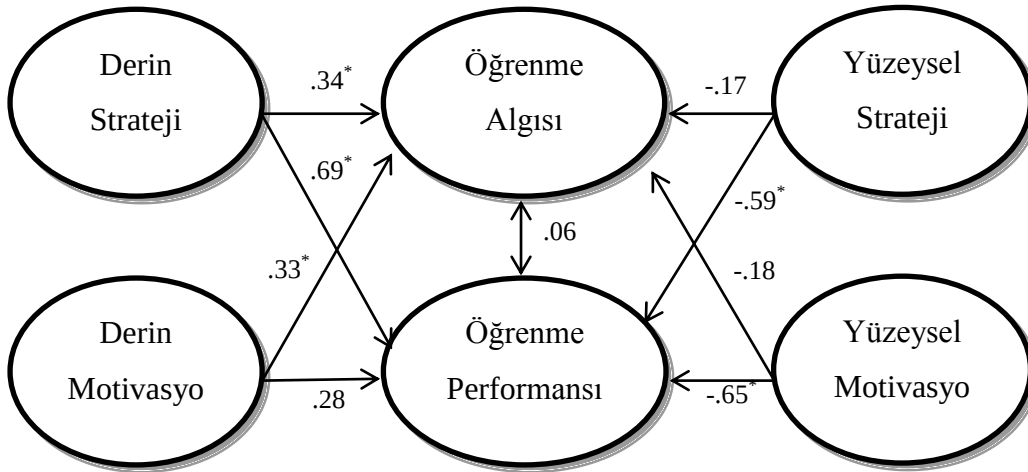
Çevrimiçi öğrenme ortamında 6 hafta süren öğrenme yaşantısının ardından öğrencilere belirtilen ölçekler uygulanmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecindeki öğrenme yaklaşımları ile öğrenme çıktıları (algılanan ve gerçekleşen) arasındaki bağıntılar yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir.



Şekil 1: Araştırmanın deseni ve hipotezler

Beklenen sonuçlar

Çevrimiçi öğrenme sürecinin sonunda öğrenenlerin algılanan öğrenme düzeyleri üzerinde derin yaklaşımın anlamlı bir etkisi görülmüştür. Öğrenirken kendine uygun bir strateji uygulayan öğrenenlerin öğrenme algısından daha çok öğrenme performansının daha yüksek olduğu gözlenmiştir, derin motivasyona sahip olan öğrencilerin ise öğrenme performansından daha çok öğrenme algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Derin stratejiyi benimseyen öğrencilerin öğrenirken hedefe dayalı öğrenme yaşantısı geçirdiği ve kazanım bazlı başarı gösterdiği, derin motivasyona sahip olan ancak strateji kullanmayı bilmeyenler öğrenciler yüzünden ise kazanım bazlı değil öğrenmeye yönelik düzeyinde başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenirken yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenenlerin hem stratejik hem de motivasyonel açıdan bu yaklaşımlarının öğrenme algılarına bir etkisi gözlenmez iken öğrenme performansları üzerinde negatif yönde bir etki gözlenmiştir. Buna göre öğrenme sürecinde dışsal faktörlerin belirleyici olduğu öğrenenlerde bu yaklaşım ve kaygılar arttıkça öğrenme performansının düşmekte olduğu, aynı zamanda bu durumun öğrenme algısına da etki etmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak algılanan ve gerçekleşen öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Çevrimiçi öğrenme yaşantısı sonucunda edinilen öğrenme algısı öğrencinin akademik başarısına yansımamıştır. Bu durum norma dayalı algılanan öğrenme düzeyinin öğrencilerin kişisel beyanlarına dayanması ve öğrenenin çevrimiçi ortamda (öğrenen-öğrenen etkileşimi gereği) iletişime girdikçe diğer öğrencilerden daha iyi öğrendiğini düşünmesi ve kendi öğrenmesini diğerleriyle kıyaslamasından kaynaklanıyor olabilir.



Şekil 2: Yapısal modele ilişkin standartlaştırılmış değerler

Anahtar kelimeler: Öğrenme Süreçleri, Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Algısı, Derin Yaklaşım, Yüzeysel Yaklaşım.

Kaynaklar

- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. (1982). Student motivation and study strategies in university and college of advanced education populations. *Higher Education Research and Development*, 1(1), 33-55.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J., & Moore, P. (1993). *The process of learning* 3rd. ed. Australia: Prentice Hall.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: The role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59, 335-352.
- Eneau, J. & Develotte, C. (2012). Working together online to enhance learner autonomy: Analysis of learners' perceptions of their online learning experience. *ReCALL*, 24(2), 3-19.
- Enwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Marton F., & Säljö R. (1976) On qualitative differences in learning. I—Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching–learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269-282.
- Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: a developmental approach. *Educational Psychology*, 31(2), 225-246.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279-294.

Yrd. Doç. Dr. Elif BAHADIR
Yıldız Teknik Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
elifyonetbahadir@gmail.com

Doç Dr. Ahmet ŞÜKRÜ
Özdemir
Yıldız Teknik Üniversitesi,
Marmara Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu: Öğrencilerin matematik dersinde, özellikle İstatistik ve Olasılık öğrenme alanının alt öğrenme alanı olan faktöriyel ve permütasyon kavramını anlamalarında yaşadıkları sorunlar oldukça fazladır. Bu alanda yaşadıkları sorunlar diğer öğrenme alanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada da faktöriyel ve permütasyon konusu, şifreleme etkinlikleri üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Öğretmen, öğrenci çalışma kâğıtları ve çeşitli aktivitelerle sunum yapmıştır. Çalışmanın, faktöriyel ve permütasyon konusunun öğretiminde odaklandığı şifreleme etkinliklerinin bu konudaki başarıyı etkileyebileceği varsayımından yola çıkılmış, faktöriyel ve permütasyon konusunun öğretiminde şifreleme etkinliklerinin başarıya etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin matematik dersinde, özellikle İstatistik ve Olasılık öğrenme alanının alt öğrenme alanı olan faktöriyel ve permütasyon kavramını anlamalarında yaşadıkları sorunlar oldukça fazladır. Bu alanda yaşadıkları sorunlar diğer öğrenme alanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada da faktöriyel ve permütasyon konusu, şifreleme etkinlikleri üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Öğretmen, öğrenci çalışma kâğıtları ve çeşitli aktivitelerle sunum yapmıştır. Çalışmanın, faktöriyel ve permütasyon konusunun öğretiminde odaklandığı şifreleme etkinliklerinin bu konudaki başarıyı etkileyebileceği varsayımından yola çıkılmış, faktöriyel ve permütasyon konusunun öğretiminde şifreleme etkinliklerinin başarıya etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Alt Problemler 1. Deney grubunda işlenen etkinlik temelli öğretim öğrencilerin akademik başarısını anlamlı olarak arttırmakta mıdır? 2. Kontrol grubunda geleneksel öğretimle işlenen ders öğrencilerin akademik başarısını anlamlı olarak arttırmakta mıdır? 3. Etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* kullanıldığı deney grubu ile geleneksel *Yöntemle* ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? 4. Öğretimde etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* kullanılması öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu yönde etkili midir?

Yöntem: Bu araştırmayla, permütasyon alt öğrenme alanının öğretiminde, etkinlik temelli öğretim ile geleneksel öğretim *Yönteminin* 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi sınanmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim 7. sınıf matematik dersi “faktöriyel ve permütasyon” ünitesi ile ilgili hedef ve davranışlarında, etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* etkililiğini sınamak amacı ile bir deney ve bir kontrol grubu olacak şekilde ayrı iki sınıf belirlenmiştir. Deney grubunda konu çerçevesinde etkinlik temelli öğretim *Yöntemi* ile desteklenmiş etkinlikler (Şifreleme etkinliği), kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Deneysel sürece başlamadan önce, her iki gruba da ön test uygulanmıştır ve deneysel sürecin sonunda da her iki gruba aynı test son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel safhası bir hafta sürmüştür. Zaman içinde bağımsız değişken dışında ortaya çıkabilecek farklı değişkenlerin kontrol edilebileceği düşünülmüştür. Araştırma 2011–2012 Eğitim-Öğretim Yılı Birinci Yarıyılında, İstanbul ili Sarıyer ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunun B ve C şubelerinde okuyan yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan ilköğretim okullarının yedinci sınıflarında okuyan 72 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Araştırma sürecinden elde edilen verilerin kaynağını; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin matematik dersi başarı testinden aldıkları öntest, sontest testi puanları oluşturmaktadır. “Mathematics Enchancement Programme” Programının önerdiği “şifreleme” etkinlikleri ve araştırmacı tarafından oluşturulan etkinlik örnekleri kullanılmış, sınıf ortamında belirtilen niteliklere uygun bir öğrenme durumu yapılmıştır. Yapılan öğretimden sonra öğrencilere bazı etkinlikler uygulanmış ve sonuçlarına bakılmıştır. Araştırma sürecinden elde edilen verilerin kaynağını; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin matematik dersi başarı testinden aldıkları öntest, sontest testi puanları oluşturmaktadır. “Mathematics Enchancement Programme” Programının önerdiği “şifreleme” etkinlikleri ve araştırmacı tarafından oluşturulan etkinlik örnekleri kullanılmış, sınıf ortamında belirtilen niteliklere uygun bir öğrenme durumu yapılmıştır. Yapılan öğretimden sonra öğrencilere bazı etkinlikler uygulanmış ve sonuçlarına bakılmıştır. Öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek ve her iki grubun öntest – sontest başarı puanlarının grup içi karşılaştırılması amacıyla ilişkili t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sontest geometri başarı puanlarının karşılaştırılması amacıyla ANCOVA kullanılmıştır. Ön analizler verilerin ANCOVA yapılması için gerekli varsayımları karşıladığını göstermektedir.

Beklenen sonuçlar: Bu çalışmada permütasyon ünitesi için hazırlanmış etkinliğin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Uygulama sonucu, geleneksel öğretim *Yönteminin* uygulandığı kontrol grubunun son test puan ortalaması 100 puan üzerinden 55.58, etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* uygulandığı deney grubunun son test puanları ortalaması 62.61 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin matematik başarılarının artmasında etkisi olduğu söylenebilir. Fakat etkinlik temelli öğretim ile geleneksel öğretim arasında anlamlı bir farkın olmadığı öğrencilerin düzeltilmiş son test puanlarında açıkça görülmektedir. Araştırmada elde edilen *Bulgulara* göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. 1. Deney grubunda işlenen etkinlik temelli öğretim öğrencinin akademik başarısını anlamlı olarak arttırmakta olduğu görülmüştür. 2. Kontrol grubunda geleneksel öğretimle işlenen ders öğrencilerin akademik başarısını anlamlı olarak arttırmakta olduğu görülmüştür. 3. Etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* kullanıldığı deney grubu ile geleneksel *Yöntemle* ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemler sonrasında başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık

oluşmamıştır. 4. Öğretimde etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* kullanılması öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisi olduğu gözükmemektedir. Sonuçta etkinlik temelli öğretim ile başarı sağlanmakta ve görsellik ön plana çıkmaktadır. 3. Etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* kullanıldığı deney grubu ile geleneksel *Yöntemle* ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemler sonrasında başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. 4. Öğretimde etkinlik temelli öğretim *Yönteminin* kullanılması öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisi olduğu gözükmemektedir. Sonuçta etkinlik temelli öğretim ile başarı sağlanmakta ve görsellik ön plana çıkmaktadır.

Kaynakça

- Altun, M. (1998), Matematik Öğretimi, Bursa Arı, K., Çavuş, H. ve Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 99-112. Bachman, D.J., Ezra, A. ve Norton, A.H. (2010). Chocolate key cryptography. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ898327). Baykul, Yaşar (2001), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme El Kitabı İlköğretim Matematik Kitabı, Ankara Bayraktar, Emel (1998), Bilgisayar Destekli Matematik öğretimi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi Bosch, M. □ Gascón, J. (2006). Twenty-five years of didactic transposition. ICMI Bulletin, 58, 51-65. <http://www.mathunion.org/ICMI/bulletin/58.pdf>. erişim tarihi: 10.01.2010 Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage Ed. Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné (2ème édition). Grenoble: La Pensée Sauvage Ed. Chua, B.L. (2006). Harry potter and the cryptography with matrices. Australian Mathematics Teacher, 62(3), 25-27. Chua, B.L. (2008). Harry potter and the coding of secrets. Mathematics Teaching in the Middle School, 14(2), 114-121. Clark, R.C. (2005), “ Language Teaching Techniques”, Pro Lingua Associates, Brattleboro, Vermont, USA, ISBN: 0 – 86647 – 03 – 1, 2005 <http://unjobs.org/authors/raymond-c.-clark> , erişim tarihi: 08.01.2010 EVERED, L.J. ve Gningue, S. (2001). Developing Mathematical Thinking Using Codes and Ciphers. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ670445). Güler E. (2007). Modüler Aritmetik Konusunun Öğretiminde Şifreleme Aktivitelerinin Matematik Başarısına Etkisi. (Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi) Karaçay, Timur (1985), Matematik Öğretiminin Bugünkü Durumu ve Değerlendirilmesi: Matematik Öğretimi ve Sorunları, Ankara:TED Yayınları Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma *Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları. Kaur, M. (2008). Cryptography as a pedagogical tool. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ810999). Koç, S (1996). Matematik Üzerine Bir Konuşma, Bilim ve Teknik Dergisi Komis, V. (2001). Didactics of informatics: From the formation of the scientific field to the conjunction among research and school practice. http://www.ecedu.upatras.gr/komis/Pdf_Total/Komis_WorkShop_DidacticsOfInformatics.pdf , erişim tarihi:10.01 2010 Martinand, J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne: Lang Ed. Meb, (2001), “ Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 27/06/2001 Tarihli ve 53 nolu Genelge” Myerscough, D., Ploger, D., Mccarthy, L., Hopper, H. VE Fegers, V. (1996). Cryptograpy: Cracking Codes. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ538337). Ögün, V., Pektaş, Y. ve Serfiçeli, Z. (2007). İlköğretim Matematik 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Ögün Yayınları. Yıldırım, Cemal (2000), Matematiksel Düşünme, İstanbul: Remzi Kitapevi Verret, M. (1975). Le temps des études. Paris: Librairie Champion

ABSTRACT

Problem, theoretical framework and aims :Research in Turkey on young learners' learning of English as a foreign language (hereafter, EFL) is yet scarce especially when the nature of the classroom tasks and procedures used in Turkish primary schools are considered. However, there are some research studies published in academic journals that have touched upon some issues related with teaching English to young learners such as those about the age factor, teachers' use of methods and approaches in young learners' EFL classrooms, teaching of the language skills, coursebooks used in primary school EFL classrooms, using games and cartoons, using literature or drama, policy and curriculum, ideal or exemplary applications in other countries and teachers' and parents' views. Although only very few of them are empirical studies, these studies comment on the need for continuous teacher development opportunities, application of new instructional activities, further changes in policies and curricula and serious changes in the coursebooks used in classrooms especially when the quality of the language used in coursebooks is considered.

An autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno). An autoethnography focuses on one specific aspect of who the person currently is and how he/she has reached this point in his/her life. Throughout my academic life as a teacher educator, I have always been intrigued by the concerns raised by classroom teachers (practitioners) and academics whose theory driven suggestions do not seem to be working in primary and secondary schools and universities. My impetus for conducting an autobiographical study of this dilemma grew out of my willingness to understand to what extent our theory driven conclusions work in primary school English language classrooms. Similar to a visit to another country which enabled a researcher to be a teacher rather than a student, I found myself in another land with a new role. Moving from my university-level English language teacher education classes to young learners' English language classrooms was a juxtaposition of the "theory" I taught especially in my "Teaching English to Young Learners I and II" courses and "practice," the act of being in a young learners' classroom. Looking into my experiences in this change of spaces and roles, I tried to find answers to a single question, that is, "what experiences surprised the researcher (teacher educator) while teaching 3rd graders in terms of what he previously considered to be true from a theoretical view point?"

Methodology: I wrote my autoethnographies over a period of four months (one class-hour per week). I took notes of my feelings and opinions about my classroom teaching and re-read them on a daily basis, commenting further on these notes the whole of which has become the data in this study. Issues of reliability, validity and generalizability have been a concern for qualitative research studies. The issues of reliability, validity and generalizability may shed light on what makes this particular autoethnographical study reliable, valid and generalizable. Reliability, in a qualitative research study, refers to the narrator's credibility. In that sense, the researcher/author should give sufficient amount of "factual evidence" from his or her experiences in order to make the conclusions reliable. In short, the researcher/author should constantly ask himself/herself "Does what I write make 'me' believe that this is actually what happened to me? When the issue of validity is considered, "verisimilitude" is a key concern that is expected of any qualitative study. Evoking a feeling in the readers' minds that the experience described is lifelike, believable, possible, and true make up the core of the issue of validity.

Results: The first theme that appeared in my autobiographical notes concerned some issues related with classroom management. As far as I understand, students' prior knowledge of English has contributed to the problems associated with my poor classroom managementskills that could not put an end to the chaos in the classroom. A second theme that is displayed in my notes is about young learners' attention span. Despite the fact that there is no certain amount of minutes mentioned about young learners' attention span, I came to see that they did not focus on a task more than three or four minutes. The final theme that is present in my notes is about the fundamental differences between primary school and university-level classroom settings. Primary school classrooms, I came to see, has almost no similarity with my university level classrooms. This made me realize the importance of "attitude goals" in addition to the "content goals" in course planning as well as the importance of the body of the teacher in young learners' classrooms.

References

- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
Arikan, A. & Ulaş-Taraf, H. (2010). Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5212- 5215.

* References (citations) are excluded from this Abstract

- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(35), 1-9.
- Atay, D. & Kurt, G. (2006). Elementary school EFL learners' vocabulary learning: The effects of post-reading activities. *Canadian Modern Language Review*, 63(2), 255-273.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (1996). Talking over ethnography. In C. Ellis & A.P. Bochner (Eds.). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing* (pp. 13-45). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Er, A. (2008). Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıfıçi etkinlik olarak oyun kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 301-310.
- Genç-İlter, B. & Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Kirkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859-1875.
- Lapidus, A., Kaveh, Y. M., & Hirano, M. (2013). ESL teachers/ESL students: Looking at autoethnography through the lens of personetics. *L2 Journal*, 5, 19-42.
- Ryan, C. (2012). *A novice ESL teacher's experience of language learning in France: An autoethnographic study of anomie and the "vulnerable self"*. Eastern Washington University, Cheney, WA.
- Şevik, M. (2011). Teaching English in unified-classroom primary schools: A case study. *İlköğretim Online*, 10(3), 1138-1147.
- Topkaya, E. Z. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, 9(1), 52-65.
- Yolageldili, G. & Arikan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229.

Teachers Burnout and Democratic School Environment in the Iranian Context

Dr. Mahmoud SHAREPOUR
University of Mazandaran, m.sharepour@umz.ac.ir

Fatemeh BAGHERÍ, MA in Sociology
University of Mazandaran, f.b.s.shomal@gmail.com

ABSTRACT

Introduction: Education as a social institution which is responsible for formal schooling and provides human resources for other organizations plays an important role in society. It can be claimed that teachers are the main pillar of education and the realization of educational goals depends mainly on high quality teachers. Despite the significant improvements which have been made in student achievement, society continues to expect more from its teachers. Teachers often work beyond a 40-hour week as they prepare lessons, teach, and evaluate students work. The long hours at work, coupled with the stress of teaching could eventually lead to some health problems (Vaughn, 1990).

One of the issues which can affects the efficacy and efficiency of teachers is their burnout. As the gap widens between the public's expectations of education and the teachers ability to deliver that education, burnout will continue to be a concern. The present study examined the links between the perceptions associated with a democratic school and teacher burnout in Mazandaran province within the Iranian context.

Theoretical/Conceptual Framework: The most widely accepted conceptualization of burnout can be found in the work of Maslach and Jackson. They defined burnout as three-dimensional syndrome consisting of emotional exhaustion, low personal accomplishment, and depersonalization. In other words, Maslach and Jackson (1981) defined burnout as a condition characterized by emotional exhaustion, depersonalization and loss of a sense of personal accomplishment. This condition evolves primarily in individuals who work in human services occupations such as education, social work, police and emergency services (Croom, 2003). Burnout is manifested in the following ways: work overload, lack of control over one's work environment, lack of community among teachers in the school, lack of fairness in work assignments and the uneven distribution or absence of rewards (Maslach & Jackson, 1981). Despite of overcrowded classrooms, teachers are expected to provide individualized instruction and enrichment activities. In addition, they are agents of change for many social problems among young people (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Teachers are highly susceptible to burnout when their perception of personal accomplishment is diminished by organizational and social factors.

As the gap widens between the public's expectations of education and the teachers ability to deliver that education, burnout will continue to be prevalent (National School Boards Association, 2002).

Related literature: Mullins (1993) reported that the daily job demands placed on teachers were major causes of unrelieved stress. Hall and Savery (1987) found that stress at work was a result of the lack of decision-making authority. Therefore, it can be predicted that teaching in an environment with heavy workloads and low decision latitude leads to burnout (Stoner & Wankel, 1986). Teachers do not have a significant influence over the daily school schedule nor do they have a real voice in the decision-making apparatus within a school administration (Maslach & Leiter, 1997).

Purpose: The purpose of this study was to determine: 1) the extent to which teachers experience loss of a sense of personal accomplishment in their work; 2) the extent to which teachers experience depersonalization in relationships with students, colleagues and others; 3) the extent to which teachers experience emotional exhaustion in their work; 4) if burnout among teachers is influenced by selected teachers characteristics, and 5) if burnout among teachers is influenced by democratic school environment selected school.

Procedures: The population for this descriptive study was teachers in Mazandaran province in North of Iran. Using Cochran's formula, a proportional sample of 320 teachers was selected from approximately 28881 teachers in this province (Cochran, 1977). The Maslach Burnout Inventory was the instrument used to determine the frequency of burnout in respondents. The instrument consists of 24 statements describing the feelings an individual might have as a result of being burnout. The inventory measures burnout on three sub-scales: Emotional Exhaustion- Chronic emotional fatigue resulting from teaching a large number of individuals on a continual basis; Depersonalization-An indifferent and negative attitude towards students; and lack of Personal Accomplishment- Feelings of low personal achievement can lead to burnout.

Studies by Iwanicki and Schwab (1981) and Gold (1984) validated the three- factor structure of the instrument. The present study yielded a Cronbach's coefficient alpha of .83 for Emotional Exhaustion, .85 for Depersonalization, and .83 for lack of Personal Accomplishment. The data were analyzed by Spss using descriptive and inferential statistics.

Statistical analyses: Descriptive statistics were generated on the demographic data and each item on the survey instrument. The individual teacher characteristics of gender, educational level, teacher preparation, and contract length; and the school characteristics such as the democratic school environment were the independent variables. The three burnout sub-scales of emotional exhaustion, depersonalization, and lack of personal accomplishment were the dependent variables. The Pearson Product Moment correlation statistic was used to determine if a relationship existed between the democratic school environment and emotional exhaustion, depersonalization, and lack of personal accomplishment. The Pearson correlation statistic was also used to determine if a relationship existed between the individual teacher characteristics (such as age of instructors and years of teaching experience) and emotional exhaustion, depersonalization, and lack of personal accomplishment.

Results: The findings revealed middle level of burnout among these teachers. We also found significant negative relationship between burnout and some variables such as: age, democratic environment in school, student-centered teaching, principal efficacy, students' ability and performance, pressure from parents, work load, pressure from other teachers, positive class climate, and social prestige of teachers in society. In addition, significant positive relationship was found between number of students in classroom and teachers' burnout. The regression analysis showed that student-centered teaching was the most important variable for teachers' burnout. Policy implications of the research are discussed in the context of Iranian educational system.

Keywords: Education, burnout, teachers, democratic school, social factors, Iran.

References

- Cochran, W.G. (1977). *Sampling techniques*. New York, NY: Wiley.
- Croom, B. (2003). Teacher burnout in agricultural education, *Journal of Agricultural Education*, Vol. 44, No.2, pp: 1-13.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009-1016.
- Iwanicki, E.F. & Schwab, R.L. (1981). A cross-validated study of the Maslach burnout inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Maslach, C. and Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). *MBI: Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mullins, L.J. (1993). *Management and organizational behavior*. (3rd ed.). London: Pitman Publishing.
- National School Boards Association. (2002). *Change and education*. Retrieved May 27 2002, from: www.nsba.org/sbot/toolkitched.html.
- Stoner, J.A.F., & Wankel, C. (1986). *Management*. (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Vaughn, P.R. (1990). Agricultural education: Is it hazardous to your health? *The Agricultural Education Magazine*, 62 (12), 4.

ID:95

Lean Thinking in Education: Critical Discourse Analysis of Students, Teachers, Parents and Administrators in a New Perspective

Assit. Prof .Dr. Filiz YALÇIN TILFARLIOĞLU
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
fyalcin@gantep.edu.tr

ABSTRACT

Problem: In the 21st century, institutions, administrators, parents, learners and teachers are in a serious competition in various education systems. Aren't they? What they all want is: **success** which is counted as 'the sweetest'. Rethinking education systems, designing and developing new curricula might be fruitful for new generations. Education is a process that has many components to maintain the learning and teaching: a combination system that involves teacher, student, parent and administration. Each participant has an important role to provide good teaching and learning atmosphere. In learning management systems (LMSs), teachers have more difficulties to notice and know how individual students behave and learn in a course. Here the problem consists of two questions:

- Do lean principles have a place in education?
- How do educators value quality in LMS?

Enabling teachers to know their students' learning styles and making students aware of their own learning styles increases teachers' and students' understanding about the students' learning process, allows teachers to provide better support for their students, and has therefore high potential to enhance teaching and learning. Application of the Toyota Production System-used in the manufacturing process of Toyota cars-resulted in what has become known as the Lean Production System or Lean Methodology is an extreme research for the education system. TPS is a manufacturing system that aims to avoid excessive production (Wilson 2010; Womack 1990). Therefore the quality of these graduates and goods depend on the continuous improvement of the teacher, learners, school and parents for the mastery teaching and learning process. Since looking for new methods and techniques for the affective teaching and learning, researchers try to adopt different ways to increase success in language learning and teaching.

Purpose: Need of implementing change is based on learning, teacher education and training, leads teachers to develop new study program or change the existing ones and introduce new teaching methods in ELT. In this perspective, lean principles can be applied in education to eliminate all these wastes. It uses simple, easy-to understand tools that can be applied in any organizational setting. Lean is a customer-focused, knowledge-driven business philosophy-a system that provides value to the customer. It is a systematic way of eliminating waste, simplifying operations, and aligning all parts of the value chain. It is not a cost-reduction method; rather, it seeks continuous improvements and pursuit of perfection. First, how we can apply lean principles to education will be discussed in this part. Here the customers are the principal of the school or institution, the parents of the students and the students. Value is parents' and students' satisfaction and high achievement scores in the exams for the principal, their children's greater success and becoming more skilled and confident individuals for parents and learning all the topic in the curriculum for students.

Key words: Lean, value, curriculum, innovation, culture, management, academic improvement.

Conclusion: In this research, first of all properly defining and eliminating waste and seeing flow/**progress** to create value for establishing an effective management system is mentioned. At this point the importance of culture regarding teaching which has a profound impact on the effectiveness of the organization is discussed. Additionally, teaching strategies are the components given to the students by the teachers to provide a deeper understanding of the information. The emphasis relies on the planning, programming, refinement and achievement of the learning content. Teaching strategies must be designed in a way that students are encouraged to observe, analyze, express an opinion, create a hypothesis, look for a solution and discover knowledge by themselves. Didactic teaching strategy for providing students with learning material and activities that fit their preferred ways of learning can make learning easier for them lean principles will provide new aspects to the ELT educators to refine their teaching and learning second language strategies to be affective teachers, learners, parents and directors. Lean thinking focuses on students' needs and continuous improvement that encourages all members to be problem solvers, work teams and experimenters which seeks for perfection and maximizes the **value**. Besides lean principles will provide new aspects to the educators to refine their teaching and learning processes to become affective teachers, learners, parents and directors.

Discussion: How decisions are made, how human resources are used, how people respond to the environment, what is tolerated? To increase the amount that is learned, teachers should focus their presentations on the internal structure of the content. This structure can then be used as an effective means of storing and retrieving the material. With proper delivery by the teacher, and proper receptivity by the learner, knowledge can be transferred from the teacher to the learner in a well designed curricula ;through systematic thinking, value-added mastery learning, standardize work, qualified individuals, load leveling will be beneficial.

References

- Belfrage, J., Hedberg, P. (2006). Are you lean or just mean? A study of the application of lean principles in face-to-face service operations, Stockholm School of Economics Master Thesis in Operations Management, p.23-25.
- Bentley, W., Davis, P T. (2010). Lean Six Sigma Secrets .CRC Press, p.193-195
- Bonwell, C. (1996). Building a supportive climate for active learning. *The National Teaching and Learning Forum*, 6(1): 4-7.
- Brown, H. D. (1980). Principles of language learning and teaching. USA: Prentice-Hall
- Case, R. (1993). Theories of Learning and Theories of Development. *Educational Psychologists*, 28(3): 219-233.
- Pratt, Daniel D. (2002). Good teaching: One size fits all? In Jovita Ross-Gordon (Ed.).An Up-Date on Teaching Theory. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Quesada, H., Buehlmann, U. (2013). Lean Thinking: Examples and Applications in the Wood Products Industry, Virginia Cooperative Extension, Virginia Tech, p.1.
- Red Lion. (2011). Visual Management, Increase Your Company's Profitability Through Insight
- Wilson, L. (2010). How to Implement Lean Manufacturing, The McGraw-Hill Companies, Inc. p.40-68.
- Womack, JP., Jones, DT. (1996). "Lean Thinking: Banish Waste and Create Wealth for Your Corporation", New York, NY: Simon and Schuster.
- Womack, J. P. & Jones, D. T. (2003).*Lean Thinking*. New York: Free Press.
- Ziskovsky, B., (2010).Using Lean to Improve the Learning Process, Lean Education Enterprises Inc., p.18-20.
- Ziskovsky, B., Ziskovsky, J. (2011). Optimizing Student Learning, A Lean Systems Approach To Improving K-12 Education, ASQ Quality Press.

4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Perihan ŞARA
Uşak Üniversitesi, perihansara@gmail.com

Uzm. Gülcihan HASANOĞLU
MEB, gulci_h35@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Duygular; çocukların akademik sorumluluk, görev ahlakı, göreve bağlılık ve okul başarısını kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir. Çünkü duygusal süreçler, çocukların nasıl ve neyi öğreneceğini etkiler (Elias, & diğ., 1997).

Güçlü sosyal ve duygusal becerilere sahip çocuklar; hem akranlarıyla hem yetişkinlerle daha olumlu ilişkilere, daha olumlu duygusal uyuma ve ruh sağlığına sahip olup; okulda ve yaşamda daha iyi performans göstermektedirler (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Elias & diğ., 1997; Greenberg, & diğ., 2003). Okullarda, sosyal ve duygusal gelişim ile akademik gelişim birbirine bağlı olarak sağlanabilir. Çünkü çocuklar zamanlarının önemli bir kısmını okullarında geçirirler (Coryn, Spybrook, Evergreen, & Blinkiewicz, 2009).

Sosyal ve duygusal öğrenme, çocukların yıkıcı davranışlara karşı motive edici sorumluluklar ve düşünceli kararlar almalarına, büyüme ile öğrenme için olumlu fırsatlar arama gibi becerileri, tutumları, değerleri ve deneyimleri edinmelerine yardımcı olur (Elias, & diğ., 1997). Görev bilinci, akran ilişkileri ve öz düzenlenme boyutları, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine kaynaklık eden ve bu becerileri destekleyen gereksinimlerdir (Coryn, & diğ., 2009).

Hızla değişen dünyamızda; bugün birçok çocuk, kırsal ve kentsel bölgelerde ileri teknoloji ve multimedya dünyası ile büyümektedir. Günümüzde geçimini sağlayabilmek için çoğu ebeveynin her ikisinin de çalışması, hatta bazen ebeveynlerden birinin birden fazla işte çalışması gerekebilir. Geniş ailelerde görülen çocuk bakımı ve güvenliği neredeyse yoktur. Sıkı sıkıya bağlı topluluklar, çocuklara rehberlik eden ve rol model olan yetişkinlerin yerini birbirine yabancı insanlar ve mahalleler almıştır. Ancak farklı kültürleri, çeşitli yetenekleri veya yetersizlikleri olan çocuklar aynı sınıfa paylaşabilir. Hangi kültür, ekonomik, sosyal ve coğrafi konumda olursa olsun büyümekte olan çocuklar geleceğin yetişkinleridir (Elias, & diğ., 1997).

Bu çalışmanın problemi “4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin genel düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde; sosyo-ekonomik düzeyin (Bradley, & Corwyn, 2002; Brooks-Gunn, & Duncan, 1997; Cooper, Masi, & Vick, 2009; Durlak, & diğ., 2011; Mayer, 2002) ve cinsiyetin (Endrulat, Tom, Ravitch, Wesley, & Merrell, 2010; Jones, Brown, & Aber, 2011; Taylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002) sosyal duygusal gelişime etkilerini ve bu değişkenlerin yordayıcılarını ortaya koyan araştırma *Bulguları* mevcuttur. Öğrencilerin, okulda ve hatta tüm yaşamda olumlu katkı sağlayan sosyal-duygusal öğrenme becerileri düzeylerinde aile ve çevre etkisinin belirlenmesinin; okullarda bu konuda yapılan çalışmalarda eğitim çalışanlarına yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Bursa ve Uşak illerinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve yüksek ilkokullarda öğrenim gören çocuklarının, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin genel düzeyleri incelenmiştir. Bu doğrultuda *Araştırmanın amacı*; 4. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin; görevi tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenleme alt boyutlarının; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, büyükşehirde ya da küçük şehirde yaşama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada nicel araştırma *Yöntemlerinden* tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi açıklayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2002).

Araştırmanın evrenini Bursa ve Uşak illerinin merkez ilçelerinde 4. sınıfa devam eden ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örneklem *Yöntemlerinden* ölçüt örneklem *Yönteminden* yararlanılarak elde edilmiştir. Bu nedenle Bursa ve Uşak illerindeki sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve düşük okullarda okuyan çocuklar örneklem alınmıştır. Örneklem büyüklüğü hesaplama formülünden yola çıkarak, 450 öğrenciye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir (Özdamar, 2003). Araştırmaya Bursa'dan 258, Uşak'tan 200 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullardan 236, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullardan 222 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada 4. sınıftaki öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme becerileri düzeylerini belirlemek üzere Coryn, & diğ., (2009) tarafından geliştirilen ve Arslan & Akın (2013) tarafından uyarlanan Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin belirlenmesinde, ölçeğin kişisel bilgiler bölümündeki ilgili sorulara verilen cevaplar kullanılmıştır. Bu sorular, okul adı, cinsiyet ve sınıf düzeyi sorularından oluşmaktadır. SDÖÖ, ilköğretim öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini ölçmektedir. 20 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. SDÖÖ'nin alt ölçekleri görev tanımlama, akran ilişkileri ve öz düzenlemedir.

Sonuç: Bursa ve Uşak illerinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri yüksek düzeyde sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahiptirler. Buna göre;

1. Sosyal duygusal öğrenme becerileri; görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutları puanları ve toplam puanlar bakımından büyük şehir ya da küçük şehirde yaşama durumuna göre Uşak ili lehine anlamlı farklılık göstermektedir.
2. Sosyal duygusal öğrenme becerileri; görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutları puanları ve toplam puanlar bakımından sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin lehinedir.

3. Sosyal duygusal öğrenme becerileri; görev tanımlama, akran ilişkileri, öz düzenleme alt boyutları puanları ve toplam puanlar bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kaynaklar

- Arslan, S., & Akin, A. (2013). Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of SAU Education Faculty*, 25, 33 – 34.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R. F. (2002). Socio economic status & child development, *Annual Review of Psychology*, 53: 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *Children and Poverty*, 55-71.doi: 10.2307/1602387
- Cooper, J. L., Masi, R., & Vick, J. (2009). *Social and Emotional Development in Early Childhood: What Every Policymaker Should Know*. New York, NY: National Center for Children in Poverty. http://www.nccp.org/publications/pdf/text_882.pdf den 30 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. V. (2009). Development and Evaluation of the Social-emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 283-295. doi: 10.1177/0734282908328619
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of Enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 1-35.
- Endrulat, N. R., Tom, K., Ravitch, K., Wesley, K., & Merrell, K. W. (2010, March). *Gender differences in positive social emotional functioning*. Presented at the meeting of the National Association of School Psychologists, Chicago. <http://strongkids.uoregon.edu/SEARS/genderdifferences2010.pdf> den 20 Ocak 2014'te alındı.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L. Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Jones, S. M., Brown J. L., & Aber, J. L. (2011). Two year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533-554.doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mayer, S. E. (2002). *The influence of parental income on children's outcomes*. Wellington, New Zealand: Knowledge Management Group, Ministry of Social Development. <http://www.msd.govt.nz/documents/publications/csre/influence-of-parental-income.pdf> den 30 Aralık 2013'te alındı.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M., & Seigel, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: Evaluation of a social competency program. *Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272. doi:10.1023/A: 1019976617776

Seven Years Program Fostering Reading Literacy - What works in secondary schools?

Prof. Dr. Olaf KÖLLER, Dr. Gesa RAMM, Dr. Habil. Thomas RIECKE-BAULECKE
Institute for Quality Development at Schools Schleswig-Holstein (IQSH)
thomas.riecke-baulecke@iqsh.de

ABSTRACT

Problem durumu: The program started in 50 schools in 2006. For the evaluation of the program the group of students from the fifth to the eighth grade was assessed in a longitudinal study. Additional three qualitative surveys to assess the acceptance of teachers and students accompanied the implementation in the first three years of the program. The survey in 2010/11 provides information about the variety of the realization in fostering reading literacy in the schools. The results of the evaluation indicate, that headmasters, teachers and students appreciate the program. They value the folder and make use of the diagnostic test. Due to the program reading literacy increased in most of the schools. The increment of growth exceeds the gain other achievement studies imply ($d=.70$). However the effects of the program vary very much between the schools in the program. An additional qualitative case study about the key factors of effective school strategies is in progress (2013 - 2015).

Yöntem: 1) Longitudinal study with assessments in reading literacy (similar to PISA) 2) Qualitative surveys (questionnaires for students, teachers and headmasters; interviews) 3) Case studies: Qualitative contrast analysis of high and low performing project schools (participant observation)

Beklenen sonuçlar: Hypothesis: High performing project schools 1) define reading literacy as a key qualification and a constant exceptional feature in each subject; 2) have a diverse reading culture with different activities (reading nights, creative reading and writing sessions, libraries organized by students); 3) have an explicit learning concept in reading literacy (special materials, integrated and additive student trainings); 4) have a continuous formative feedback concept and culture to show progress in reading literacy and strengthen self-confidence of students; 5) focus on home-based parents involvement with special information and trainings for parents to help their children at home.

Reference

Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 2001, Vol. XVI, 3, 362-383. Artelt, C., Schneider, W. & Schiefele, U. (2002) In Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tilmann, K.-J. & Weiß, M. (ed). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich. OECD (2001). *Reading for Change. Performance and Engagement across Countries. Results from PISA 2000*. OECD. Richter, T. & Christmann, U. (2002). *Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede*. In N. Groeben & B. Hurrelmann (ed.), *Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (p.25-58). Weinheim: Juventa Schiefele, U (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.

Alımlama Kuramı ve Yaratıcı Yazma Örnekleri

Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Bölümü, anilgun@mu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Yaratıcı olmak bugün bireylerden ve öğrencilerden beklenen önemli bir özelliktir. Yaratıcılıkta yeni ve özgün olanı üretmek amaçtır. Yaratıcı bakışta, olay ve durumları olağan dışı görebilme, düşünceleri farklı yönlerden görüp yorumlayabilme ön plandadır.

Her insanda var olduğu düşünülen, hayal gücünün üretimi olan yaratıcılık, kişinin günlük hayatında ve eğitim- öğretim yaşantısında kendini gösteren bir özelliktir. Bu anlamda kişinin bütün hayatında yer alan yaratıcılık, özellikle Türkçe derslerinde geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Temel dil becerilerinin içerisinde yer alan yazma becerisi; yaratıcılığın ve özgünlüğün, özellikle arandığı, bir beceri alanıdır.

Yaratıcı yazma, kişinin var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir ürün koyması (Gülyüz, 2006: 126); bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kağıda aktarabilmesidir (Oral, 2003:8).

Ülkemizde, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Türkçe derslerinde, öğretmen tarafından herhangi bir kavram ya da özdeyiş verilerek sınırlı bir sürede öğrencilerin metin yazmaları istenmektedir. Bu süreç sonunda ortaya çıkan metin, çoğu zaman özgünlükten yoksundur. Halbuki, yaratıcı yazmada, yeni, farklı düşünceler üretmek ve özgün olmak esastır. Yaratıcı yazma, yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrasında gözlemlenmesini gerektiren bir süreçtir. Bu süreç, kişinin birikim evreninin ve çevreden edindiği izlenimlerinin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanır.

Amaç: Yaratıcı düşünme, Türkçe öğretim programında ulaşılması beklenen temel beceriler arasındadır ve Türkçe öğretimi programı, yazma becerisinde öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazabilmeleri, farklı düşünceye yönlendiren ifadeleri kullanabilmeleri, sebep-sonuç ilişkisini kurabilmeleri, sınıflandırma ve karşılaştırma yapabilmeleri gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapabilmelerini sağlamak amaçındadır.

Alımlama kuramı, 1960'lerden sonra edebiyat eserlerinin anlamı, yorumu ile ilgili olarak okurun işlevini inceleyen kurama verilen isimdir. Okuma, anlama ve yorumlamaya dayanır.

Bu çalışmada amacımız, alımlama kuramı ile her defasında okuyucunun anlam evrenine göre farklı farklı yorumlanan metinlerin, okuyucu tarafından yorumlanmasının yazma becerilerine katkısını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Türkçe Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin okunan hikayeleri alımlamaları ve bunları yaratıcı yazmaya dönüştürüp dönüştüremediklerinin tespitine dayalı, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Öğrencilere verilen metinlerin yarıda kesilip, tamamlamalarının istenmesi, öğrencilerin alımlama kuramı çerçevesinde metni duygu ve düşünce dünyalarında yorumlamaları ve metni kaldığı yerden nasıl devam ettirdikleri, metinleri devam ettiren yaratıcı yazma ürünleri ortaya koyup koyamadıkları doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Sonuç: Programın işaret ettiği kazanımları kazandırıp bir de bunlara yaratıcılık eklemek kolay değildir. Öğrencilerde birikim evreni oluşturmak ve çevreden edindikleri izlenimlerini farklı bir sunumla ortaya koymalarını sağlamak önemlidir. Bu önemden hareketle alımlama kuramı çerçevesinden bakarak yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Bilindiği gibi anlamlandırma sürecinde okur metni, bilgi birikimi, tecrübesi ve beklentisi çerçevesinde anlar ve yorumlar. Edebi eser, yazarın kaleminden çıkıp okuyucuya ulaştığı andan itibaren, sadece yazara ait olma özelliğini kaybeder. Alımlayıcının yani okuyucunun birikim dünyası, dile hâkimiyeti, metnin yazıldığı kültürü tanıma derecesi, ruh hâli gibi çeşitli durumlara göre yeniden vücut bulup anlam kazanır. İşte bu noktadan itibaren yazma becerisi alımlayıcının birikimi ölçüsünde özgünlüğe ulaşır.

Okuma eğitiminden amaç, söylenenden yani yüzeysel yapıda söylenenden asıl söylenene varmadır. Metinde kast edileni mutlakaştıramayız, çünkü bugünkü edebiyat ve sanat anlayışında metnin bir tane donmuş anlamı olması mümkün değil (Dilidüzgün, 2014).

Yaratıcı yazma geliştirilebilen bir beceridir. Öğrencilerin yaratıcılığının yazmada ön plana çıkarılması öğrencilerin yaratıcılığının somutlaşmasını sağlamıştır. Okunana hikayelerin yarıda kesilmesi Türkçe Eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler tarafından alımlanması sonucunda devam ettirilen hikaye metinlerinin yaratıcı yazma bakımından incelenmesi alımlama kuramı ve yaratıcı yazma konusunda önerilerde bulunmamızı sağlamıştır.

Tartışma: İnsana özgü olan yaratıcılık özelliğinin ortaya çıkarılması, geliştirilebilmesi bireyi çağdaş dünyaya hazırlamada çok önemlidir. Bu noktadan hareketle, bu bildiride alımlama kuramı ışığında, yaratıcı yazma örnekleri tartışılmıştır. Öğrencilere Sabahattin Ali'nin Kağı, Ömer Seyfettin'in Kızıl Elma, Halide Edip Adıvar'ın Kabak Çekirdekçi hikayelerini yarıda kesip

tamamlatma, kahramanlardan birinin yerine geçerek metni devam ettirme, anahtar kelimeler vererek metin oluşturma çalışmaları yaptırılmıştır.

Öğrencilerin yazdıkları metinler üzerinde alımlama kuramı çerçevesinde, yaratıcı yazma çalışmalarını inceledik. Ayrıca anahtar kelimeler vererek metni tamamlatma, kahramanlardan birinin yerine geçerek metni tamamlatma, görsel verme gibi yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcılık ölçütlerine göre niteliği tartışılmıştır.

Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin sınıflara göre metni alımlamaları bunların yaratıcı yazmalarını yansımaları tespit etmeye çalıştık. Alımlama kuramı çerçevesinden okunan metinlerin öğrencilerin bilgi birikimlerine göre yorumlanması ve yorumlamalarının yazma becerilerine yansımalarını inceledik. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve o güne kadar edindikleri birikimleri, metinle kaç kez karşılaştıkları, etkinlik sırasındaki ruh hallerine göre değişkenlik gösterebileceği de metnin alımlanmasının yazma becerilerine yansımada şüphesiz etkilidir.

Dilidüzgün (2014), “İşin sırrı şurada, bir metni ilk kez okuduğumuzda, bizim belleğimiz metne sürekli sorular soruyor. Hiç farkında olmadan, bilinçaltından sorular soruyor. Bu şekilde soru sormayı ve tutarlı cevaplar almayı sistematize edersek ne âlâ.” diyerek, metnin okuyucu tarafından alımlanmasına dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle hikaye metinlerinin öğrencilerin birikimleri ölçüsünde alımlanmaları ve metni devam ettirme sürecinde yaratıcılıkları incelenip tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Alımlama kuramı, yaratıcı yazma, okur merkezli yaklaşım, yorumlama

Kaynakça

Güleryüz, H. (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Yayınları.

Oral, G. (2003). Yine Yazı Yazıyoruz. Ankara: Pegem Yayıncılık.

<http://web.deu.edu.tr/ilyas/genc/dosyalar/alimlama.pdf> 15.03. 2014 tarihinde erişilmiştir.

<http://uzuncorap.com/2013/01/07/prof-selahattin-diliduzgun-anlatiyor-edebiyat-egitiminden-ne-anlamali/> 15.03. 2014 tarihinde erişilmiştir.

ID:102

Üniversite Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri, Benlik Saygıları, Yalnızlıkları Ve Bunların Cinsiyet Değişkeni İle İlişkisi Üzerine Bir Çalışma (Hakkari İli Örneği)

Mukadder BARAN

Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi
Öğretmenliği A.B.D., felekbaran@hotmail.com

Medine BARAN

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Fizik
Eğitimi A.B.D. medabaran@gmail.com

Abdulkadir MASKAN

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi A.B.D.
akmaksan@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Hakkari Üniversitesi'nde okumakta olan öğrencilerin benlik saygısını, yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerini tespit etmek ve cinsiyet değişkeninin bu değerler üzerindeki etkisini incelemektir.

Çalışmanın amacına hizmet etmek için nicel araştırma *Yöntem*lerinden tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hakkari Üniversitesi'nde eğitim gören Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu ve Çölemerik Meslek Yüksek Okulu'nda okuyan 499 (K:257 E:242) öğrencil oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 20 maddelik Beck umutsuzluk ölçeği, 10 maddelik Rosenberg benlik saygısı ölçeği, 20 maddelik UCLA yalnızlık ölçeği ve 8 maddelik demografik bilgiler anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler SPSS 15.00 Paket programında betimleyici, bağımsız gruplar t testi ve korelasyon analiz *Yöntem*leri kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen *Bulgular* ışığında katılımcı öğrencilerin benlik saygısı ortalama puanları 20,87, yalnızlık seviyesi puan ortalamaları 37,28 ve umutsuzluk puan ortalamaları 10,51 olarak tespit edilmiştir. Yine bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edildiğinde katılımcı gruptaki öğrencilerin sahip oldukları benlik saygısı ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=-.386$). Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin sahip olduğu yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (.157). Bunlarla beraber öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri puan ortalamalarında herhangi anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Kuramsal Çerçeve: Sosyal bir varlık olan insan, toplumsal ilişkiler yoluyla iç dünyasını zenginleştirir ve kendini gerçekleştirme yolunda adımlar atar. Teknolojinin büyük bir hızla gelişmesi bireyler arası ilişkileri zedelemekte, bireylerin sosyal ilişkilerinde zayıflamayla birlikte dolaylı olarak bireysel ve asosyal olmasının önünü açmaktadır.

Birey kendini toplum içerisinde üstlendiği "roller" aracılığı ile var etmeye çalışır. Bireyin toplum içerisinde yer edinmesi, küçük yaştan itibaren edindiği bilgi ve deneyimler aracılığı ile olur. Bu deneyimler dolaylı olarak içinde bulunduğu konumu etkilemekte ve gelecek için hazırlıklı olmasını sağlamaktadır.

Üniversite dönemi ergenlikten yetişkinliğe geçiş süreci olarak tanımlanmakta, bu dönemdeki kişiler gelişim psikolojisi literatüründe son ergenlik dönemi ile genç yetişkinlik dönemi arasında olan "geç dönem ergenler" olarak ifade edilmişlerdir (Oerter ve Montada, 1995; Palancı, 2004; akt:Şahin, 2009). Tıpkı ergenlik dönemi gibi bu dönemde de çeşitli sorun ve sıkıntılarla karşılaşan bireylerin sahip oldukları benlik saygısı, umutsuzluk ve yalnızlık seviyeleri şimdi olduğu kadar gelecekte de sağlıklı bir yaşam sürmeleri açısından önemlidir. Bireyin kendine duyduğu saygı, yaşamına yönelik beslediği umut ve sosyal çevresiyle iletişimi arasında önemli bağlantıların olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bireylerin sahip oldukları benlik saygısı, umutsuzluk ve yalnızlık düzeylerinin tespit edilip gerekli önlemlerin alınmasında fayda vardır. Özellikle de kadının toplum içerisinde birçok açıdan ikinci planda olduğu toplumlar için buna benzer tespitlerin yapılmasının daha da önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle daha sağlıklı toplumların temelleri atılmış olacaktır.

Benlik saygısı kavramı ilk defa James (1890) tarafından ortaya atılmış olup kişinin mevcut benliği ile ideal benliği arasındaki kıyaslama olarak tanımlanmıştır. Terakye (1989) ise benlik saygısının bireyin kendisini nasıl gördüğünü ve kabul edilme veya reddedilme beklentilerinin bir sonucu olduğunu ve benlik saygısını bireyin kendini ne derecede değerli bulup bulmadığını ifade eden bir kavram olarak tanımlamıştır. Rosenberg (1965), benlik saygısını; hızlı bedensel değişimler sonucu bedensel özelliklerini kabul etme, yaşlarıyla olgun ilişkiler kurma, bir meslek edinme, evliliğe, aile yaşamına hazırlanma, ben kimim sorusuna cevap bulma gibi gelişim görevleriyle karşı karşıya kalındığı ergenlik döneminde anlam kazanan bir kavram olarak kabul etmektedir (akt. Eriş, 2013). Freud benliği, kişinin gerçeklik ilkesine göre hareket eden, içsel dürtüler ile dış dünya arasında denge kuran, mantıklı düşünen ve gerçekçi değerlendirme yapabilen bölümü olarak tanımlamaktadır (Bacanlı, 2002).

Araştırmada ele alınan bir diğer faktör olan umutsuzluk ise, gelecekle ilgili olumsuz beklentiler olarak değerlendirilmektedir (Beck, Lester, ve Trexler, 1974). Abela ve Seligman, (2000) ise, umutsuzluğu kötü durumların oluşacağı ve bireyin bunu değiştirmek için hiçbir şey yapamayacağı düşüncesinde olduğu ve depresyonun temel bir sebebi olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Ceyhan, 2004). Ceyhan (2004)'a göre "umutsuzluk ve umutsuzluğa bağlı olarak depresyon geliştiren bireyler, isteksizlik, güçsüzlük, güdülenme eksikliği, karamsarlık, dikkatini verememe, yaşamında düzensizlikler gibi belirtiler sergileyebilirler". Umut ve umutsuzluk karşıt beklentileri simgeler. Umutta hedefe ulaşmak için uygulamaya konulan planların başarılabacağı öngörüsü varken, umutsuzlukta başarısızlık yargısı vardır.

Bir başka psikolojik ve sosyolojik boyut olan yalnızlık durumu ise bireyin kendini ruhsal ve fiziksel olarak herhangi bir topluluğa ait hissetmemesi olarak tanımlanabilir. Younger (1995) ise yalnızlığı başkalarına duyulan özleme karşın tek başına olma hissi olarak ifade eder. Yalnızlık, ben kimliğini düzenleyen, ait olma duygusunu erittiği için, ruh sağlığına zararlıdır (Yaşar, 2007). Yalnızlık, nedenine ve belirtilerine göre değişik isimlerle tanımlanır. Derin yalnızlık, depresyonun eşlik ettiği bir

durumken sosyal ya da ilişkisel yalnızlık bireyin kendini bir topluma, gruba ait hissedememesi ve yaşadığı toplumda kendini yabancı hissetmesi olarak tarif edilir. Yine duygusal yalnızlık, normal ortamlarda ruhsal beklentilerine karşılık bulamayan ve yakın, özel ilişkilerden yoksun olanlar için kullanılırken, gizli yalnızlık dışarı yansıtılmayan ama içsel üzüntülerle yorumlanabilen bir yalnızlık türü olarak bilinir (Yaşar, 2007). Yapılan çalışmalar düşük benlik saygısı ve depresyon ile yalnızlık seviyesi arasında paralel bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. (Loucks 1980, Ouellet & Joshi 1986, McWhirter 1990, Katona 1994). Yalnızlık başta ergenler ve genç yetişkinler olmak üzere yaşadığımız toplumun özellikle son yıllarda artış gösteren bir problem alanıdır. Literatürde yalnızlığın hem kişisel gelişim etkenleri hem de çevreyle olan sosyal etkileşimin etkisiyle ortaya çıktığı, utangaçlık, sosyal kaygı, öz saygı ve demografik değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Erözkan, 2009).

Yapılan bu çalışmada da sözkonusu üç psikolojik faktör arasındaki ilişkiler incelenmiş olup araştırmanın yapıldığı bölgenin sosyo-kültürel yapısı gözönüne alınarak cinsiyet değişkenine göre farklılıkların incelenmesi amaçlanmıştır. Amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilerin benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
2. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerine arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Çalışmanın Deseni: Çalışmanın amacına hizmet etmek için nicel araştırma *Yöntem*lerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama *Yöntemi* bireylerin her hangi bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini tespit etmek için kullanılır.

Çalışmanın Örneklemi: Bu araştırmanın evrenini Hakkari Üniversitesi'nde okuyan öğrenciler, örneklemi ise Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu ve Çölemerik Meslek Yüksek Okulu'nda okuyan 499 (K:257 E:242) öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak 20 maddelik Beck umutsuzluk ölçeği, 10 maddelik Rosenberg benlik saygısı ölçeği, 20 maddelik UCLA yalnızlık ölçeği ve 8 maddelik demografik bilgiler anketi kullanılmıştır. Ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ): Beck ve arkadaşları tarafından 1974 yılında geliştirilmiştir. Ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Seber ve arkadaşları tarafından yapılmış olup bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini belirlemek amacıyla kullanılır. Ergen ve yetişkinlere grup olarak uygulanabilir. Zaman sınırlaması yoktur. 20 maddeden oluşan, 0-1 arası puanlanan bir ölçekdir. Cevaplar soru formu üzerinde işaretlenir. Maddelerin 11 tanesinde “evet” seçeneği, 9 tanesinde ise “hayır” seçeneği 1 puan alır. 1, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15 ve 19. sorularda “hayır”; 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18 ve 20. sorularda ise “evet” yanıtı için birer puan verilir. Puan aralığı 0-20'dir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır (Deveci, Ulutaşdemir, Açık, 2011).

UCLA Yalnızlık Ölçeği: Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen University of California Los Angeles Yalnızlık Ölçeği'nin (UCLA), daha sonra Russel, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından tüm maddeleri tekrar gözden geçirilerek maddelerin yarısı olumlu, yarısı olumsuz hale dönüştürülmüştür. Türkçe uyarlama çalışmaları Demir (1989) tarafından yapılan ölçek 4'lü Likert tipi olup, puanlaması 1-Hiç yaşamam, 2-Nadiren yaşarım, 3-Bazen yaşarım, 4-Sık sık yaşarım cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Puanın 20-40 arasında olması düşük düzey, 41-60 arası orta düzey ve 61-80 arası ise yüksek düzey yalnızlığı göstermektedir. Testin geçerlik *Yöntemi* Beck Depresyon Envanteri ile kriter geçerliği tabanlıdır, korelasyon katsayısı .82'dir. Güvenirlik çalışmaları test tekrarı *Yöntemi* ile yapılmıştır. Güvenirlik katsayısı .94'tür. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alpha katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur (Akt. Güloğlu ve Karırmak, 2010).

Rosenberg Benlik-Saygısı Ölçeği: Katılımcıların kendilerine verdikleri değeri ölçmek için literatürde oldukça sık kullanılan Rosenberg Benlik-saygısı Ölçeği (Kısa Form, 1965)'nin Türk kültürüne adaptasyon çalışması Çuhadaroglu (1986) ve Tuğrul (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Beş olumlu ve beş olumsuz ifadenin yer aldığı 10 maddelik ölçek 4'lü Likert tipidir. Benlik saygısı tek yönlü bir kavram (Corwyn, 2000) olarak kabul edildiğinden dolayı toplam puan kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında (Çuhadaroglu, 1986) ve bu çalışmada rapor edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .76'dır. Dört hafta aralıkla yapılan test-tekrar test *Yöntemi* ile güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ters maddeler çevrildikten sonra ölçekten alınan yüksek puan yüksek benlik saygısını göstermektedir (Akt. Güloğlu ve Karırmak, 2010).

Veri Analizi: Araştırmanın sonunda elde edilen veriler SPSS 15.00 Paket programında betimleyici, bağımsız gruplar t testi ve korelasyon analiz *Yöntem*leri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Elde edilen *Bulgular* ışığında katılımcı öğrencilerin benlik saygısı ortalama puanları 20,87, yalnızlık seviyesi puan ortalamaları 37,28 iken umutsuzluk puan ortalamaları ise 10,51 olarak tespit edilmiştir. İstatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri

	Benlik Saygısı	Yalnızlık	Umutsuzluk
N (Kişi Sayısı)	499	499	499
Ortalama	20,8737	37,2886	10,5130

Yine bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edildiğinde katılımcı gruptaki öğrencilerin sahip oldukları benlik saygısı ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=-.386$). Araştırmada aynı zamanda

öğrencilerin sahip olduğu yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (.157). Tablo 2’de bu duruma yönelik istatistiksel sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2 Öğrencilerin benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki

Bunlarla beraber öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri puan ortalamalarında herhangi anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3 Cinsiyet değişkeninin benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk üzerine etkisi

CINSİYET	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
TOPLAMB 1,00	257	20,9728	4,67824	,512	,609
2,00	242	20,7686	4,19298	,952	,342

	Benlik saygısı	Yalnızlık	Umutsuzluk
Benlik Saygısı	Pearson Correlation	1	-,386(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,126
	N	499	499
Yalnızlık	Pearson Correlation	-,386(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,157(**)
	N	499	499

TOPLAMY 1,00	257	37,6887	9,89537		
2,00	242	36,8636	9,43827	-,849	,396
TOPLAMU 1,00	257	10,4319	2,17502		
2,00	242	10,5992	2,22595		

Tablo 3 ‘te p değerlerine bakıldığında cinsiyet değişkeninin benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye bulunmadığı görülmektedir. Her üç faktör için de $p > 0,05$ olmasından ötürü bu etkinin anlamlı olmadığı söylenebilir.

Tartışma: Yapılan araştırma ile Hakkari Üniversitesi’nde eğitim gören öğrencilerin benlik saygısı, yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu verilere bakıldığında öğrencilerin orta düzeyde benlik saygılarının olduğu, düşük düzeyde yalnız oldukları ve orta düzeyde umutsuz oldukları bulunmuştur.

Elde edilen *Bulgulara* bakıldığında öğrencilerin benlik saygısı ile yalnızlıkları arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında benlik saygısı yüksek olan kişilerin daha fazla sosyal ilişkiye yönelmekte oldukları (MacDonald ve Leary, 2005), benlik saygısı düşük olan bireylerin ise kendilerine olan güvenlerinin az olmasından dolayı sosyal ilişkilerden kaçındıkları ve akran ilişkilerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir (Harter, 1993). Sonuç olarak benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendilerini daha az yalnız hissettikleri tespit edilmiştir (Güloğlu ve Kararımak, 2010; Leung ve Sand, 1981; McWhirter, Besett-Alesch, Horibata ve Gat, 2002). Bireylerin mutluluklarının temeli olan yüksek benlik saygısı aynı zamanda psikolojik sağlığın da göstergesidir (Crocker ve Park, 2004). Benlik saygısı yüksek olan bireyin kendisine ve başkalarına yönelik algısının olumlu olmasına, sosyal becerilerine olan inancının yüksek olmasına ve dolayısıyla da yeni ilişkilere açık olmasına yol açacağına inanılmaktadır (Güloğlu ve Kararımak, 2010). Bu durum, yani yüksek benlik saygısı, aynı zamanda bireyin kendisini daha az yalnız hissetmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada tespit edilen bir diğer bulgu da öğrencilerin umutsuzluk ve yalnızlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Dolayısıyla kendisini yalnız hisseden bir öğrencinin aynı zamanda umutsuz olduğu bulunmuştur (Üngüren ve Ehtiyar, 2009).

Çalışma sonucunda ayrıca benlik saygısının, yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin, cinsiyete göre değişmediğini tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda da benlik saygısının cinsiyet değişkenine bağlı olmadığı bulunmuştur (Büyükaşahin Çevik ve Atıcı, 2009; Eriş ve İkiz, 2013; Mullis ve Normandin, 1992). Bunun yanında benlik saygısının cinsiyete göre değiştiği çalışmalar da mevcuttur. Kimi çalışmalarda kız(kız yerine kadın mı desek ?)ların benlik saygısının daha yüksek olduğu (Öner Altıok, Ek ve Koruklu, 2010; Özkan, 1994), kimi çalışmalarda da erkeklerin benlik saygısının daha yüksek olduğu (Taşgit, 2012) tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin yalnızlık düzeyi üzerine bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Erözkan, 2009). Ancak bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz, 2009; Yaşar, 2007). Umutsuzluk ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeyinin kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu çalışmalar mevcuttur (Kodan, 2013; Şahin, 2009). Bunun aksine kız öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalar da

bulunmaktadır (Üngüren ve Ehtiyar, 2009). Yapılan çalışmada öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin çok düşük olmadığı (X=10,51) gibi çok yüksek olmadığı da tespit edilmiştir. Artan ekonomik sorunlar, üniversite mezunu sayısına oranla kadroların yetersizliği, askerlik, istihdam, lisansüstü eğitim sorunlarının öğrencilerde umutsuzluk yarattığı düşünülmektedir (Dereli ve Kabataş, 2009).

Yaşamın bazı evrelerinde her insan bir üzüntü yaşamış, onurunu yitirdiğini hissetmiş, aşık olduğu kişiyi kaybetmiş, sadakatsizliğe uğramış, yalnızlaşmış ve umudunu yitirmiş olabilir. Önemli olan bununla başa çıkma ve bu süreci en az zararlarla atlatabilmektir.

Sonuç olarak öğrencilerin benlik saygılarını yükseltmek, kendilerini daha az yalnız hissetmelerini sağlamak ve umutsuzluk düzeylerini düşürmek için üniversitelerde psikolojik rehberlik ve danışmanlık merkezlerinin açılması sağlanmalı, öğrencilerin bu merkezlere gerektiği zaman başvurmaları sağlamalı ve öğrencilerin bu konuda desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Bacanlı, H. (2002). Ana –baba ile ilişkiler. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara:Pegem A Yayıncılık, 191–200.
- Büyükhahin Çevik, G. ve Atıcı, M. (2009). Lise 3.sınıf öğrencilerinin benlik saygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 339-352.
- Ceyhan, A.A. (2004). Ceyhan, A.A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-101.
- Crocker, J., ve Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392–414.
- Dereli, F. ve Kabataş, S. (2009). Sağlık yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 26, 31-36.
- Deveci, S., E., Ulutaşdemir, N., ve Açık, Y. (2011). Bir mesleki eğitim merkezi öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ve etkileyen faktörler. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(3), 312-317.
- Eriş, Y. ve İkiz, F., E.(2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 179-193.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde Yalnızlığın Yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(3), 809-819.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*, Vol. 1. New York: Henry Holt.
- Kodan, S. (2013). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk ve akılcı olmayan inanışlar arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 175-190.
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S. ve Deniz, M., E. (2009). Yalnız mısın? selçuk üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal* 2009, 22(1), 19-26
- Katona, C.L.E. (1994). Approaches to the Management of Depression on Old Age. *Gerontology*, 40(1), 5-9.
- Leung, J.J., Sand, C.M. (1981). Self esteem and emotional maturity in college students. *Journal of College Students Personel*, 22, 291-299.
- McWhirter, B.T.(1990). Loneliness: a review of current literature, with implications for counselling and research. *Journal Of Counselling And Development*, 68, 417-422.
- Mcwhirter, B., Besett-Alesch, T., Horibata, J., Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents, the role of coping, self-esteem and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84.
- MacDonald, G., & Leary, M. R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131, 202–223.
- Mullis AK, Mullis RL, and Normandin D. (1992). Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self esteem. *Adolescence*, 27, 105, 51-60.
- Ouellet, R. And Joshi P.(1986). Loneliness in relation to depression and self-esteem. *Psychological Reports*, 58,821-822.
- Öner Altıok, H., Ek, N. ve Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 99-120.
- Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271 -286
- Taşgıt, M., S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üngüren, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 4(14), 2093-2127.
- Terakye, G. (1989). Huzurevinde Yaşayan Yaşlıların Benlik Saygısının İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 5(3): 15-24.
- Yaşar, R. (2007). Yalnızlık. *Firat University Journal of Social Science*, 17(1), 237-260.
- Younger, J.B., (1995), “The Alienation of The Sufferer”, *Advanced Nursing Science*, 17(4), 53-72.
- Loucks, S., (1980). Loneliness, affect and self-concept: construct validity of the bradley loneliness scale. *Journal Of Personality Assessment*, 44 (2), 142-147.

Job Satisfaction and Burnout Levels of Early Childhood Teachers in the U.S. and Turkey

Res Asst Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
Selçuk University, Faculty of Vocational Training, Child
Development and Education, cyildiz80@hotmail.com

Lecturer Ersoy ERDEMİR
Boğaziçi University, Education Faculty, Preschool
Education, ersoy.erdemir@boun.edu.tr

Asist. Prof. Dr. Maide ORÇAN
Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty,
Preschool Education, maideorcan@gmail.com

Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara University, Faculty of Health Sciences, Child
Development, aralneriman@gmail.com

ABSTRACT

Introduction: Burnout has been described as a physical and mental syndrome of fatigue, acute exhaustion, feeling of desperateness, hopelessness, and negative attitudes toward one's life, job and other people (Maslach & Jackson, 1981). While Locke (1968) defines job satisfaction as pleasant or positive feelings as a result of one's evaluation of his/her job or relevant experience, Hackman and Oldham (1975) suggest that job satisfaction is employees' happiness and state of content with their jobs. The type of occupation that people do plays an important role in their lives. People spend a substantial amount of their life time at workplace. Happiness and the state of content with life is related to the extent individuals are satisfied with their jobs (Telman & Ünsal, 2004). Recent research has investigated job satisfaction in tandem with burnout. Musal, Elçi, and Ergin (1995) have reported that job satisfaction is an important factor that affects burnout. In addition to the personal factors such as age, gender, and education background, job satisfaction may be influenced by organizational and environmental factors such as the content of the job, salary, administrative policy, and work conditions. It may be assumed that early childhood (EC) teachers employed in the U.S. and Turkey do their job toward the same goals but in different work conditions. The present comparative study has investigated whether the fact that EC teachers in the U.S. and Turkey do the same job in different conditions exerts a positive and/or negative influence on their state of job satisfaction and burnout. Based on the results, the study suggests implications in order for effective precautions to be taken.

Method: The study was structured within correlational survey methodology. Participants were EC teachers recruited from the province of Konya in Turkey (N: 69) and Buffalo in New York State (N: 32). 91 of the participants (90.1%) were employed in state-supported public schools (U.S./25-Turkey/66), and 10 (9.9%) were in private schools (U.S./7-Turkey/3). 84 of the participants had undergraduate (U.S./15-Turkey/69), 15 had graduate (U.S./15-Turkey/-), and 2 had doctoral (U.S./2-Turkey/-) degrees. While 39 of the participants (38.6%) had work experience of 1 year or less (U.S./2-Turkey/37), 62 (61.4%) had 2 to 5 years (U.S./30-Turkey/32). The study used Minnesota Job Satisfaction Scale developed by Weiss, Dawis, England and Lofquist in 1967. The scale was adapted to Turkish and tested for its validity and reliability by Baycan in 1985. For investigating the levels of burnout, the study used Maslach Burnout Inventory (Pines & Aronson, 1988). The inventory was adapted to Turkish in 2006 by Çapri. *Cronbach alfa* internal consistency coefficient, calculated to determine the reliability of the scale, was determined as $\alpha=0.93$. Burnout scale was Likert scale consisting of 21 items with 7 hierarchical degrees of responses. Items of the scale are scored from 1–“never” to 7–“always”. The highest score that can be obtained from the scale is “7” and the lowest is “1”. Low scores indicate low levels of burnout whereas high scores indicate high levels of burnout (Çapri, 2006). Data were collected in the fall semester of 2012. Kolmogorov-Smirnov (k-s) test was administered to figure out if the data demonstrated normal distribution, and the results showed that job satisfaction and burnout score averages of EC teacher participants in the U.S. and Turkey did not demonstrate normal distribution. Therefore, among nonparametric statistics for two unrelated samples, Mann Whitney U-test was used to analyze job satisfaction and burnout levels of the participants in the U.S. and Turkey according to the number of students in their classrooms, weekly work hours, and the number of years of occupational seniority (Büyükoztürk, 2012).

Results and Suggestions: When looked at job satisfaction and burnout levels of the participants in the U.S. and Turkey, results point to a significant difference in the mental burnout and internal satisfaction sub-dimensions in favor of the participants in Turkey. No significant difference was found in job satisfaction and burnout levels among the participants in Turkey when examined according to the number of students in classrooms they were teaching. However, there was a significant difference in emotional burnout, physical burnout and the total burnout scores for the participants in the U.S. in favor of those who taught an average of 16 to 20 students. When participants' job satisfaction and burnout levels were examined according to weekly work hours, a significant difference was found in emotional burnout, physical burnout and the total burnout scores of participants in Turkey who worked between 26 to 50 hours per week. When job satisfaction and burnout levels were examined according to the number of years of occupational seniority, emotional burnout score averages, total burnout scores and external satisfaction score averages of the participants in Turkey were found to be higher than the participants in the U.S. In light of these results, the study suggests the following considerations: (1) Factors that exert negative influence on mental burnout levels of EC teachers in Turkey need to be examined and necessary precautions need to be taken. (2) Likewise, factors that influence general burnout levels of EC teachers in Turkey during their first years of the profession need to be examined in-depth, and the roots of the problems need to be understood for taking effective precautions. (3) In addition to asking for the written responses of teachers regarding their self-perceptions of their states of job satisfaction and burnout, different research techniques need to be employed to gather relevant data. (4) Larger-scale studies with other potential variables that may affect job satisfaction and burnout levels of teachers need to be carried out. (5) Lastly, further research that involves school administrators and families can shed light on different aspects of the factors that influence job satisfaction and burnout levels of EC teachers.

Key Words: Job Satisfaction Level, Burnout Level, Early Childhood Teachers, Children

References

- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Unpublished doctoral dissertation. Boğaziçi University, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Handbook of statistics, data analysis, research design, SPSS applications and interpretations for Social Sciences* (17th edition). Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Çapri, B. (2006). Adapting the burnout scale to Turkish: A study of validity and reliability. *Mersin University Education Faculty Journal*, 2(1), 62-77.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior Human Performance*, 3(2), 157-189.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Musal, B., Elçi, Ö. Ç., & Ergin, S. (1995). Job satisfaction among expert doctors. *Society and Doctors*, 10(68), 2-7.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). *Employee satisfaction*. İstanbul: Epsilon Publishing Company.

Self-Efficacy and Life Satisfaction Levels of Early Childhood Teachers: Example of Turkey and the United States

Lecturer Dr. Ersoy ERDEMiR
Boğaziçi University, Education Faculty, Preschool
Education,
ersoy.erdemir@boun.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Maide ORÇAN
Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty,
Preschool Education, maideorcan@gmail.com

Res Asst Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
Selçuk University, Faculty of Vocational Training, Child
Development and Education, cyildiz80@hotmail.com

Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara University, Faculty of Health Sciences, Child
Development, aralneriman@gmail.com

ABSTRACT

Introduction: Teachers' self-judgments regarding their abilities and skills play an important role for solving the problems that they encounter during learning process. The way that teacher candidates perceive and self-evaluate themselves in terms of their knowledge, skills and experience also plays an important role in effective teaching service and being able to handle the pedagogical struggles that they face throughout their career. In-service and pre-service teachers' perception about their occupational self-efficacy has been a hot topic of discussion and research recently. This discussion has been articulated with reference to the concepts of "self-efficacy belief" or "self-efficacy perception". Both being interchangeable, these concepts refer to the individual's personal judgments toward tackling a problem or fulfilling a task, and they can provide important clues and insights with regards to the ways in which in-service teachers perceive certain competencies or pedagogical behaviors in the education processes (Özdemir, 2008). In addition, the chosen profession and/or self-efficacy of teachers regarding the profession of teaching may be closely related to their life satisfaction (Usluer, 1998), and levels of self-efficacy in conjunction with life satisfaction may differ across different cultures. In this regard, the present comparative study investigated the levels of self-efficacy and life satisfaction among early childhood teachers in the United States (U.S.) and Turkey.

Method: The study was structured within general survey methodology. Participants were EC teachers recruited from the province of Konya in Turkey (N: 35) and Buffalo in New York State (N: 30). 56 (86.2%) of the participants were female, 9 (13.8%) were male. 47 (72.3%) of them had undergraduate, 16 (24.6%) had graduate, and 2 (3.1%) had doctorate degrees. 20 (30.8%) had work experience of 1 to 5 years and 45 (69.2%) had 2 to 5 years. While 28 (43.1%) of the participants had 11 to 15 students in their classrooms, 37 (56.9%) had 16 to 20 students. The study administered *Teacher Self-Efficacy Scale* and *Life Satisfaction Scale*. Since participants' self-efficacy and life satisfaction scores did not demonstrate normal distribution across both contexts (U.S. and Turkey), the study used Mann Whitney U-Test and Kruskal Wallis test, from nonparametric statistics, in the analysis of the data. The relationship between the levels of self-efficacy and life satisfaction of the participants at both contexts was analyzed through Pearson Correlation Coefficient test.

Results and Suggestions: The results showed that while there was not any statistically significant difference in participants' teaching strategies, classroom management and the total scores of self-efficacy and life satisfaction, there was a statistically significant difference in the sub-dimension of student participation in favor of the participants in Turkey. No statistically significant difference was found when Turkish participant's self-efficacy was examined in relation to reasons of profession selection. However, when self-efficacy of the U.S. participants was examined in relation to reasons of profession selection, there was a statistically significant difference in favor of those who chose this profession with the desire to become a teacher in sub-dimensions of self-efficacy, such as student participation and teaching strategies as well as in self-efficacy total scores. Results showed that the U.S. participants' levels of self-efficacy, those who became a teacher as a result of their desire to become a teacher, were higher. Scores were also higher when compared to those who chose this profession for financial needs. When life satisfaction of teachers at both contexts was examined in relation to their reasons of profession selection, no statistically significant difference was found among teachers in Turkey. However, there was a statistically significant life satisfaction difference in favor of the participants in the U.S. who chose this profession due to their desire to become a teacher. Results of Pearson Correlation Coefficient test showed that the self-efficacy and life satisfaction scores of teachers in both contexts were positively related. In light of these results, further research needs to investigate the factors that have negative influences on the levels of self-efficacy and life satisfaction of early childhood teachers in Turkey by comparing them with the conditions of teachers in the U.S. In addition, further research may probe the potential reasons as to why teachers in Turkey have different priorities in choosing the profession of early childhood teaching while teachers in the U.S. prioritize their desire to become a teacher as the main reason for choosing this profession. Findings from such studies may help for the effective precautions to be taken.

KeyWords: Self-Efficacy Levels, Life Satisfaction Levels, Early Childhood Teachers, Child

References

- Özdemir, S. M. (2008). Examination of teacher candidates' self-efficacy beliefs regarding the teaching process in light of different variables. *The Journal of Theory and Application in Educational Leadership*, 54, 277-306.
- Usluer, E. (1998). Handbook of profession review. Retrieved on 15.03.2013 from <http://www.turkpdr.com/makale/mesleki-rehberlik/meslek-secciminin-insan-hayatindaki-yeri-ve-onemi.htm>

Okur Dostu Bilgi Verici Metinlerin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi
Bölümü
tcelik77@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi
Bölümü
sedemirgunes@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Dilek FİDAN
Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
dilekfidan@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Metin türleri üzerine yapılan çalışmalarda (Saukkonen 1982; Werlich 1982; Oktar ve Yağcıoğlu 1995; Filliettaz, 2001; Günay, 2003; Smith 2003& Renkema 2004) metin türlerinin temelde ikiye ayrıldığı görülür: bilgi verici metinler ve anlatı metinleri. Özne, eğitim yoluyla edindiği bilgilerle düşünmesini kurar (Çotuksöken ve Tunçel, 2010). Bilgi, öznenin karşılaştırmalar yaptığı, ayrımlarda bulunduğu, bağlantılar kurup *Bulgulara* ulaştığı sürecin sonunda elde ettiği her şeydir ve taşıdığı özelliğe, elde ediliş *Yöntemlerine* göre gündelik bilgi, dinsel bilgi, teknik bilgi, sanatsal bilgi ve bilimsel bilgi türlerine ayrılır (Cevizci, 2012). İlkokul çocuklarının okuma materyalleri basitçe içeriğe göre sınıflandırılır: doğa, bilim, keşifler, tarih, macera vd. İlkokul çocukları için yazılan metinler genellikle macera, fantazi, gizem, spor, oyun, mizah ve özellikle hayvanları içerir. Ortaokuldan itibaren bağımsız okumalar başlayan çocuklar, çeşitli bilim ve sanat dalları ya da ilgi duydukları alanlarına göre okudukları metinleri ve kitapları seçerler (Guthrie ve Greaney, 1991: 77). Eğitim ortamlarında özgün ve özel metin olmak üzere iki tür metin kullanılmaktadır. Yazarların eğitim ortamlarından bağımsız olarak yazdıkları metinlere özgün metin denir; eğitim ortamları ya da ders kitapları için üretilen metinlere ise özel metin denir. (Güneş, 2013:7-8). Türkçe derslerinde, ders kitabında yer alan özel metinlerin yanı sıra öğrencilere özgün metinler de sunması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere sunacağı bilgi verici metinlerde yer alan bilgiler, bazı öğrenciler için yeni, bazıları için eski olabilir; bu fark öğrencilerin “ön bilgi” düzeyleri” ile açıklanabilir. Branda ve Oakhill (2005: 688), öğrencilerin bir metne ilişkin soruları yanıtlarken bazen metinden uzaklaşıp ön bilgilerine dayanarak yanıt verdiklerinden söz etmekte; metnin bağlamını kurmaya dönük ön bilgisi zayıf öğrencilerin, ön bilgi düzeyi güçlü olana göre metni anlamlandırmada daha başarısız olduklarını ortaya koymaktadırlar. Kintsch’e (2006: 1270-1273) göre anlamak, gündelik yaşamda sık kullanılan bir sözcük olsa da aslında oldukça karmaşık işlemler gerektiren bir süreçtir. Ön bilgiler deneyime, önceki dilsel öğrenmelere, belirli bir konuya dönük iletişimsel durumlara bağlı olarak gelişebilir. Okuma, dilbilimsel yapıları dayanan metin tabanlı model ve mantıksal öğelerle açıklayan durumsal modelle yapılandırılır. Bu iki yaklaşım birbirinden etkilenmektedir (Kintsch ve Rawson’dan akt. Snowling, Margaret & Hulme, 2005: 207). Buna dayalı olarak Kintsch ve Rawson (2005: 250), okunan metnin anlaşılması için sözcüklerin anlamını bilmek gerektiğini, anlamı bilinen sözcüklerin diğerleriyle mantıksal olarak ilişkilendirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Sandler ve Hamond (2013: 59) Amerikalı çoğu ortaokul öğrencisinin “Son Mohikan” romanını ana hatlarıyla anlayabildiğini; ancak öğrencilerin, romanın Amerikan tarihi, coğrafyası, ekonomik ve politik konumu ile ilgili öğelerini kavrayamadığını; bu durumun nedeninin ise sözü edilen konularla ilgili öğrencilerin yeterli ön bilgiye sahip olmamasını göstermektedir. Metin tabanlı modelde de durumsal modelde de metinle okur arasında güçlü bir ilişki vardır. Buna göre, Türkçe derslerinde kullanılan bilgi verici metinlerin, öğrencilerin ön bilgi düzeyi **ÖZET**mesi, dilbilimsel yapılarının da iyi kurgulanması gerekir. Kuzu’ya (2004: 57-61) göre anadili öğretimi, salt bilgi aktarımıyla değil düşünme yeteneğini geliştirici bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir. Bu gerçekleştirim, eğitim ortamlarında kullanılan bilgi verici metinlerin niteliğini ve etkililiğini artırmak üzere bilgi verici metinlere bazı ölçütler getirme gereğini doğurur. Bu gereklilik doğrultusunda Çelik, Demirgüneş & Baştuğ (2014), Dreher ve Singer’ın (1989) tanımladığı okur dostu metin niteliklerine göre “okur dostu metin değerlendirme rubriği” geliştirmişlerdir. Bu çalışmada 1945’te ülkemizde çıkarılmaya başlanan Doğan Kardeş dergisinden ve günümüz çocuk dergilerinden olan TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinden 7. sınıf düzeyine uygun rastgele bilgi verici metinler seçilmiş; bu metinler de “okur dostu metin değerlendirme rubriği” ile değerlendirilmiştir. Buna göre Doğan Kardeş dergisinden seçilen metinlerin Bilim Çocuk dergisinden seçilen metinlere göre okur dostu metin niteliklerini daha çok taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada yer alan her bilgi verici metin için Barrett taksonomisine göre hazırlanmış 6 adet açık uçlu okuduğunu anlama sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak okur dostu metin ölçütlerinin okuma anlama düzeyine etkisi tartışılmıştır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, bilgi verici metinlerin okur dostu metin özelliklerini taşımasının, okuduğunu anlamaya etkisi olup olmadığını araştırmaktır.

Yöntem: *Problem durumu* doğrultusunda, her iki dergiden seçilen ikişer metin ve bu metinlere ilişkin Barrett taksonomisinde yer alan beş basamağa (basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine/çıkarımsal anlama, değerlendirme ve memnuniyet/beğenme) göre hazırlanmış 6 açık uçlu soru, birer hafta ara ile 7. sınıf düzeyindeki 30 öğrenciye sunulmuştur. Soruların değerlendirilmesinde hata analiz envanterine göre (Akyol, 2011) birinci basamak soruları (basit anlama) için üçlü (0-1-2); diğer basamakları ölçen açık uçlu sorular için dörtlü (0-1-2-3) puanlama sistemi kullanılmıştır. Soruların seçimi ve yanıtların değerlendirilmesi sürecinde üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Geçici bulgu ve sonuçlar: Doğan Kardeş ve TÜBİTAK Bilim Çocuk dergilerinden Barrett taksonomisinin beş basamağı için sorulan açık uçlu sorulara 7. sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

- 1- Okur dostu metin ölçütlerini taşıyan bilgi verici metinlerdeki okuduğunu anlama düzeyinin, okur dostu metin ölçütlerini taşımayan bilgi verici metinlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- 2- Bilgi verici metinlerin okur dostu metin ölçütlerini karşılayıp karşılamaması okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilemektedir.

Anahtar sözcükler: Okur dostu metin, okuduğunu anlama, metinsellik ölçütleri, bilgi verici metin, soru türleri.

Kaynaklar:

- Akyol, H. (2000). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Branda,A., Oakhill J. (2005). How do you know this answer? – Children’s Use of Text Data and General Knowledge in Story Comprehension . Reading and Writing, Vol 18, Springer, 687-713.
- Çelik, T., Demirgüneş, S; Baştuğ, M. (2014). Metin Oluşturma ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik “Okur Dostu” Metin Değerlendirme Rubriği. International Journal of Eurasia Social Sciences, Yayında.
- Çüçen, K. A. (2012). Bilgi Felsefesi. İstanbul:Sentez Yayıncılık.
- Çotuksöken, B.; Tunçel, A. (2010). Bilgi Felsefesi. İstanbul:Heyamola Yayınları.
- Dreher,M.J., Singer H. (1989). Friendly Texts and Friendly Teachers. Theory Into Practice Special Issue, Learning Through Text, Vol 28, Issue 2, 98-104.
- Filliettaz, L. (2001). Les Types de Discours. Circle de Linguistique Appliquee a la Communication 8. <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/filliettaz.htm>.
- Guthrie, J.T., Greaney, V. (1991). Literary Acts. Handbook of Reading Research Volume III. Rebecca Barr (Ed). Michael Kamil, (Ed), Peter B. Mosenthal(Ed), , P. David Pearson (Ed), USA: Longman. 120-147.
- Günay, D. (2003). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 1-12.
- Kintsch, W., Rawson, K.A. (2005). Comprehension. The Science of Reading. Australia: Blackwell Publishing, 209- 227.
- Kintsch, W (2006). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implication for Instruction. Robert B. Ruddell & Norman J. (Ed), Theoretical Models and Processes of Reading Volume 2 içinde (pp 1270-1328). USA: International Reading Association.
- Kuzu, S.T. (2007). Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı 1, 55-77.
- Oktar , L., Yağcıoğlu, S. (1995). Türkçe Metin Türleri: Bir Sınıflandırma Çalışması. IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Renkema, J. (2004). Introduction to Discourse Studies. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Sandler, S., Hammond, Z. (2013). Text and truth, Reading, student experience, and common core, Phi Delta Kappan, 58-62.
- Saukkonen, P. (1982). What are the Semantical-pragmatical Features of Stylistic Genres of Text, Proceedings of XIIIth International Congress of Linguistics, Tokyo.
- Smith, C. (2003). Modes of Discourse: The Local Structure of Texts. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/ Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, Cilt 9, Sayı, 18, 45-58.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Banu TEPE
Giresun Üniversitesi, Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu
banutepe79@gmail.com

Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
abutun@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Tükenmişlik olgusu, özellikle son yıllarda çeşitli mesleklerde çalışan bir çok bireyde sıklıkla gözlenen bir durumdur. Günümüzde önemli olgularından biri haline gelen bu kavram, ilk olarak 1970'lerde Amerika'da; müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır(Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). İlgili yazında tükenmişlik kavramının birçok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarından tanımlandığı bilinmektedir. 1974 yılında “mesleki bir tehlike” olarak ilk tanımlanmasını yapan Freudenberg’ e göre tükenmişlik, başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu olduğunu belirtmiştir(Sılığ, 2003).

Günümüzde yaygın olarak kullanılan tanımlamayı yapan Christina Maslach ise tükenmişliği “İşi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendrom” şeklinde ifade etmiştir(Maslach vd., 2001). Birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz koşullara yol açan tükenmişlik, üç boyutlu bir sendrom olarak açıklanmaktadır(Maslach, Jackson, 1985). Maslach, birey için olumsuz yaşam deneyimi yaratan bu kavramı; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya ilişkin duyguları kategorize ederek ayrı üç alt boyutta ele almıştır. Bu her alt boyut bireyde farklı belirtilerle ortaya çıkarak tükenmişliğin etkisini daha da arttırmaktadır.

Tükenmişliğin bu üç boyutunun bireyde gözlenen sonuçları ise; kişinin kronikleşen bir yorgunluk yaşaması, işinden soğuması, kendi kabuğuna çekilmesi, giderek artan bir şekilde kendini işinde yetersiz hissetmesidir. Enerji yerini duygusal tükenmeye, birlik duygusu yerini duyarsızlaşmaya, yeterlilik ise yerini yetersizliğe bırakır. Bunların etkisi ile kişide hem fiziksel hem de mental enerjiyi bitiren davranışlar belirmeye başlayarak birey tükenmişlik olgusu ile yalnız başına kalmaktadır(Sürvegil, 2006).

Tükenmişliğin insanlarla yüz yüze yoğun ilişki içinde olan meslek çalışanlarında oldukça sık rastlanan bir durum olduğu ifade edilmektedir(Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Özellikle eğitim alanında çalışan kişiler yani öğretmenlik mesleğini yürütenler, tükenmişlik sendromuna maruz kalan önemli risk gruplarından birini oluşturmaktadır.

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlayan en önemli öge öğretmenlerdir. Son yıllarda gittikçe artan nüfusa paralel olarak okullardaki öğrenci sayısı artmakta, buna karşın öğretmen sayısı ise bu artış karşısında yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, günümüz koşullarında, eğitim öğretim şartlarının sürekli değişmesi, öğretmenlere yüklenen rol ve beklentileri de bu oranda arttırmaktadır. Bu beklentiler, öğretmenlerin stres faktörleriyle karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Mesleğin stresinden kaynaklı olarak ortaya çıkan tükenmişlik ve sonucunda ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik sorunlar öğretmenlik mesleğinin niteliğini de zayıflatmaktadır. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenler, belirtilen bu unsurlarla tükenmişlik olgusunu farklı şekillerde ve düzeylerde yaşamaktadırlar. Bu öğretmenlik branşları içinde okul öncesi eğitim öğretmenliği; çocukların kendi yaşantılarının dışında ilk karşılaştıkları ve yaşamlarının ilk altı yılında temel yaşam deneyimlerine ulaşmalarını sağlaması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir(Oktay, 2005). Diğer branşlar gibi okul öncesi öğretmenlerinin de tükenmişlik olgusuyla karşı karşıya kalmalarının bir çok sebebi vardır. Özellikle küçük yaş çocuklarıyla çalışıyor olmaları, okul içinde kendi eğitim alanlarını yaratmada güçlük yaşamaları, farklı yerleşim bölgelerinde çalışma, kaynaklara ulaşmada zorluk ve görev yaptıkları okulun niteliği gibi unsurlar, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliği yaşamalarında birer belirleyici olabilmektedir.

Amaç: Bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve tükenmişlik düzeylerinde etkili olabileceği düşünülen yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdem, çalışma süresi, görev yeri ve görev yapılan okul türü gibi çeşitli etmenlerin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, Giresun ili merkez, ilçe ve köylerinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılan okul öncesi öğretmenleri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen, il merkezinde 59, ilçe merkezinde 78, köyde ise 51 olmak üzere toplam 188 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi eğitim öğretmenleri hakkında bazı kişisel bilgileri belirlemek amacıyla "Genel Bilgi Formu" ile okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan, Ergin (1992) tarafından uyarlaması yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Ölçek, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere 3 alt boyutta ölçmektedir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği, 22 maddeden oluşmaktadır. Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan üç alt ölçeğin puanları her madde için 0- 4 puan arasında değerlendirilir. Her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutları olumsuz, Kişisel Başarı alt boyutu ise olumlu ifadeler içermektedir(Ergin, 1992). Böylece tüm alt boyutlardan alınan puan yükseldikçe tükenmişliğin yükseldiği kabul edilmektedir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği Ergin (1992) tarafından hesaplanmıştır. Ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.65, Kişisel Başarı 0.72'dir(Ergin 1992). Bu araştırmada ele alınan örneklem grubu için ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.81 olduğu belirlenmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin normallik testleri sonucunda ölçeğin her üç boyutunda normal bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu sebeple araştırmanın istatistiksel analizleri parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ve Kuruskal Wallis Testi ile yapılmıştır. Kruskal Wallis Testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için ise "Mann-Whitney U Testi" kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim öğretmenlerinin % 94.7'sinin kadın, % 5.3'ünün erkek olduğu; öğretmenlerin %33.5'inin 25 yaş ve altı, % 8.5 'inin ise 37 yaş ve üstünde olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerin % 31.4'ü il merkezi, % 41.5'i ilçe merkezi, %27.1'i ise köylerde görev yapmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, % 69.1'inin anasınıflarında, % 30.9'unun ise bağımsız anaokullarında görev yaptığı belirlenmiştir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin, kadın okul öncesi öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, 31-36 yaş grubu öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin yüksek olduğu, 25 yaş ve altı öğretmenlerin ise diğer yaş grubundaki öğretmenlere nazaran kişisel başarısızlık duygusunu daha fazla yaşadıkları; evli okul öncesi öğretmenlerinin, bekar öğretmenlere göre ve görevlerini şehir merkezinde yürüten okul öncesi öğretmenlerinin köy merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdem, çalışma süresi ve görev yerinin anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, görev yapılan okul türünün ise tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Tükenmişlik, öğretmen, duyarsızlaşma, kişisel başarı, duygusal tükenme.

Kaynakça

- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik. (s.65). Ankara: Nobel.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu: Kastamonu Education Journal 15 (2),(s. 67-74).
- Çam, M. O. (1995). Tükenmişlik. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Ergin, C.(1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. R. Bayraktar, İ. Dağ (Ed.), VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (s.143-154). Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (27), (s.45-58).
- Maslach, C. & Jackson, S.E.(1985). The role and family variables in burnout. Sex Roles, 12(8), (s.837-850).
- Maslach, C. & Jackson, S.E.(1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior (2), (s.93-113).
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, (52).(s. 397-422).
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitiminde güncel konular: Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. İstanbul: Morpa yayınları, (s.11-12).
- Seçer, S. Z. & Avşaroğlu, S. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 1 (1), (s.54-62).
- Sılığ, A. (2003). Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sürvegil, O. (2006). Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu-tükenmişlikle mücadele teknikleri. (s.156). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ID:107

**Exploring the Effect of Teacher Training Programs on Prospective-Teachers' Affective Characteristics
According to the Perspectives of Instructors**

Asst. Prof. Dr. P. Oya TANERİ
Cankiri Karatekin University, oyataneri@karatekin.edu.tr

ABSTRACT

Cognitive and affective skills are the basic skills that facilitate learning, that help develop ways of inquiry, that make students active, that develop the sense of responsibility for their own learning, and that produce long-lasting learning. Many educators emphasize merely the cognitive domain, and retreat from the affective domain because of its complexity (Adkins, 2004). Contemporary swift economic restructuring, globalization, and increasing technological sophistication require a complicated level of individual communication skills and suitable attitudes toward diversity. These qualities and skills are promoted by affective learning outcomes. Currently teachers should go beyond than knowledge base and cognitive skill acquisition and consider moral and affective development of students. Teachers are the agents of socialization, and the achievement of affective outcomes (Cleveland-Innes, 2006).

Usually most of the objectives of education could be placed in one of three major domains—cognitive, affective, and psychomotor. Teachers should use a range of integrated supports to modify instruction for individual differences and emphasize emotional significance of learning— affective domain—instead of only emphasizing cognitive domain.

The characteristics of effective teachers include three fundamental constituents—subject matter knowledge, pedagogical knowledge, and socio-affective skills (Park & Lee, 2006). Although, teacher education programs intend to equip prospective teachers with the fundamental pedagogical and subject matter knowledge, the affective dimension is not crucial topic in the teacher education programs. Therefore, when they enter the profession many novice teachers have very limited knowledge about how they address affective goals in their curriculum. Similarly, teacher candidates face difficulties when determining behaviors related to affective domain.

Only the development of cognitive skills is not enough to be successful in social life. Unless teachers address affective goals in their instruction, students may be skilled and may even be knowledgeable but may not reflect their feelings out. Therefore, the purpose of this study is to explore whether the teacher education programs prepare prospective teachers to impinge on the affective domain and provide feedback to teacher education institutions designing teacher education programs to support affective teaching. The literature cites various characteristics of effective teachers from the perspectives of teachers, principals and students. However, hardly any studies highlight the opinions of instructors who teach prospective teachers. Similarly, there are a few studies on affective characteristics of prospective teachers and their success in the teaching profession.

In this study, in an attempt to reveal the perspectives of instructors about the characteristics of prospective teachers will gain after taking the teacher education, and to uncover how these characteristics are related to the affective domain, the following questions were asked: According to the perspectives of instructors which characteristics the prospective teachers will gain after taking the teacher education? How much of these characteristics acquired by prospective teachers are related to the affective domain?

In order to answer this research question the Characteristics of Prospective Teachers Scale was administered to the instructors from teacher education institutions (i.e. education faculties, educational sciences departments of science and arts faculties). The scale, which was developed by the researcher, included questions related to cognitive and affective characteristics of prospective teachers. The participants of this study were randomly selected from teacher education institutions in 18 different cities (i.e. Adana, Ankara, Aksaray, Antalya, Bartın, Bursa, Çankırı, Edirne, Erzurum, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kocaeli, Konya, Mersin, Muğla, Samsun, Sakarya, Sivas, Van, Yozgat) which represent different geographical regions of Turkey. The data collection process of this study is still ongoing. It is expected that the findings from this study make several contributions to the current literature. First, the findings of this study would reveal some data previously overlooked by the instructors in teacher education institutions. Second, the data obtained from this study could also help the development of teacher education programs and the revision of educational policies.

Keywords: Teacher education, effective teachers, prospective teachers, affective domain, characteristics of prospective teachers.

References

- Adkins, S. (2004). Beneath the tip of the iceberg. *American Society for Training & Development*, 58(2), 28-33.
Cleveland-Innes, M. (2006). Classroom Template: Use the UDL Solutions Template to expand your repertoire of materials and methods. Learning to feel: Education, affective outcomes and the use of online teaching and learning. The European Distance Education Network (EDEN) Research Workshop in Barcelona, Spain.
Park, G. P. & Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236-248.

Türk Eğitim Sistemi'nde Başarıya Nasıl Ulaşılabileceğinin Araştırılması

Gülşah MÜJDECİ
Yıldız Teknik Üniversitesi
gulsah.mujdecı@tedistanbul.k12.tr

ÖZET

Başarılı olmada kalıcı öğrenmenin rolü, eğitimcilerin katkısının ve eğitimcilerin bu yolda karşılaştıkları zorlukların neler olduğunu göstermek için bu çalışma yapılmıştır. Çalışmaya 5.-8.sınıf öğrencileri ile toplamda 155 öğrenci ve 8 öğretmen katılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma *Yöntemleri* kullanılmıştır. Araştırmanın sonucundan başarılı bir eğitim sistemine ulaşmak için öğretmen, öğrenci, velilere ve okul idarecilerinin her birinin bu halkanın oluşumunda önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Giriş: Eraslan (1999)'a göre Türkiye'de öğrencilerin zorunlu eğitimden mezun olduktan sonra temel bilgi düzeyinde, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri analiz edebilmede, yorum yapabilme ve yeni önerilerde bulunma konusunda eksikliklerin olduğu saptanmıştır. PISA 2012'de yapılan araştırmaya göre Türkiye fen, matematik ve okuma alanlarında 65 ülke içerisinde 44. sırada yer almaktadır. Bunun için de PISA 2012 'de ilk sıralarda yer alan Çin, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim *Yöntem* ve metodları incelenmelidir. Bu inceleme sonucunda Türkiye'deki okullarda öğrencilerin daha aktif rol aldıkları (Wittrock'un anlayarak öğrenme görüşüne göre öğrenme sürecine katılarak, çevrelerinden aldıkları bilgileri kendi süzgeçlerinden geçirip yeni çıkarımlar yapabilmesi), öğretmenlerin sadece rehber oldukları, belki de en önemlilerinden birisi öğretmenlerin daha istekli oldukları, onların hevesleriyle birlikte öğrencilerin araştırma yapmaya yöneltilecek yeni bilgiye ulaşmaları ve çalışma sürecinin nasıl şekillendirilebileceği olacaktır. Bu çalışmanın amacı; Türk Eğitim Sistemi'nin başarıya nasıl ulaşılacağına araştırılmasıdır.

Öğretmen Olmanın Esasları: Gordon(2012)'e göre öğretmenin o kadar geniş bir yelpazesi olmalıdır ki farklılıklara sahip öğrencileri kendisine çekebilen, kullandığı kavramlarla dersin öncelikle amacını, neden işlendiğini aktarabilen, sınıfı iyi yönetebilen, geri bildirimlerde bulunarak onların bir üst bilişsel basamağa ulaşmasını sağlayan kişidir. Öğretmenin bu yapıyı oluşturabilmesi için farklı bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir.

Çin'de öğretmenlerin mezun olduktan sonra yüksek lisans veya doktora programlarını bitirme zorunlulukları yoktur. Her ne kadar öğretmenlik sertifikası alabilmek için sınava tabi tutulmasalar da devlet kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için öğretmen yerleştirme sınavına girmek durumundadırlar (Kim, 2007; Kwon, 2004; Policy Information Report, 2003). Alınan puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak öğretmen adayları kontenjanlar dahilinde devlet okullarına yerleştirilmektedirler. Sınavın %30'unu ilk aşama genel eğitim derslerini ölçmeye yönelik hazırlanmış test sunulurken, ikinci aşaması alan ve meslek bilgisiyle ilgili açık uçlu sorular ve görüşme oluşturmaktadır. (Kwon, 2004)

Finlandiya'da öğretmen olabilmek için sadece üniversite giriş sınavı yeterli değildir. Üniversite giriş sınavında başarılı olan öğrenciler öğretmen olabilmek için yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarından geçmek zorundadır. Bu sınavların içerikleri üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. PISA 2012'e göre başarılı olan Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programlarının karşısında 2012 Coşkun'a göre üniversitelerde çeşitli bilim dallarında çalışan bilim insanları öğretmen yetiştirirken bilgiyi ezberleyen, sorgulama becerisinden yoksun öğretmen adayları yetiştirmektedirler. Bilim insanları yıllar önce yazdıkları ders notlarını bir sonraki nesile de aktarmaktalar bunu yaparken yıllar sonra ihtiyaçların değiştiğini gözardı etmektedirler.

Metodoloji: Bu araştırma için nitel ve nicel araştırma *Yöntemleri* kullanılmıştır. Nicel araştırma *Yönteminde* anket TED İstanbul Koleji'nde 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda toplam 155 öğrenci üzerinde 25-29 Kasım 2013 tarihleri aralığında uygulanmıştır. Nicel veriler için toplamda 32 madde, Nitel veriler için toplamda 8 öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin 72'si kız (n=%46.45), 83'ü erkek (n=%53.54)'tür.

Sonuç: Bütün *Bulgular* göz önüne alındığında Türkiye'de başarılı bir eğitim sistemine ulaşmak öncelikle öğretmen eğitiminden başlanması gerekmektedir. Eğitimde gelişmiş ülkelerde yapılanlar dikkate alınarak Türkiye'nin başarılı bir eğitim sistemine geçebilmesi sağlanabilir. Bunun için Eraslan (2009)'a göre eğitimde gelişmiş ülkelerde öğretmen olmaya karar veren kişilerin üç aşamaya tabi tutuldukları ve bu aşamalarda başarılı oldukları takdirde öğretmen olabileceklerine karar verilir. Öncelikle analiz-sentez yeteneği, ikinci aşamada konuşması, sunum yapabilmesi, gruptaki tartışmaları yönetebilmesi, son aşamada da ders anlattığı okullarda hem üniversitedeki görevlilerden hem de ders anlattığı gruptaki geri bildirimler neticesinde öğretmen olmasına karar verilir. Öğretmenlerle yapılan nitel araştırma *Yöntemlerinden* çıkan sonuca göre öğretmenlik mesleğine okullardaki üst yönetimin ve diğer kurumlarında yeterli önem ve değeri vermesi gerektiğidir. Büyük bir kitlenin karşısına çıktıkları için önce kendilerinin mutlu edilmesi gerektiği böylelikle aydınlattıkları insanlara daha verimli olacakları sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, başarı, öğretmen eğitimi, öğrencinin rolü

Kaynakça

- Eraslan A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler, 3, 238-248
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, s.13-14.
- Bjorkvist, O. Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P., & Westbury, I. (2005). Teacher education for research based practice in expanded roles: Finland's experience. Scandinavian Journal of Educational Research, 49 (5), 475-485.
- Delibaş, H. (2007). Türkiye, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. & Gürlen, E., (2010). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi (in Turkish). Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II, 396-401.
- Dilaver, H.(19996) Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, Eğitimimize Bakışlar: İstanbul Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1, s121
- Ergun, M. ve diğ. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Ocak Yayınları, s.62
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2004).
- Haertel, G. D., Wang, Wang, M. C & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63(3), 249-294
- Ingersoll R.M. , Smith T.M. (2003) May The Wrong Solution to The Teacher Shortage
- Ingersoll, R. M. (2003). Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ingersoll r. M. (2003.), A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. <http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations-1> sitesinden alıntılanmıştır.
- Kim., E. (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the republic of korea. In R. M.
- Kwon, O. N. (2004, July). In H. C. Lew (Chair).Mathematics teacher education in Korea. Paper presented at ICME 10, Denmark
- Policy Information Report (2003). Preparing Teachers Around the World. Educational Testing Service. http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf sitesinden alınmıştır
- Reasons behind Finnish students success in PISA Scientific Literacy Assessment
- Jari Lavonen Department of Science of Education University of Helsinki, Finland
- <https://www.google.com.tr/#q=pisa+t%C3%BCrkiye+raporu>
- http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/7/EFMED_MTE132.pdf

Doğa Kavramına İlişkin İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerin Sahip Oldukları Metaforlar

Yrd. Doç. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU*

* Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü/Siirt
mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

ÖZET

Problem Durumu: Kavram olarak *metafor*, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir *zihinsel araç* olarak değerlendirilmektedir. *Zihinsel metafor* teorisine göre, metaforlar insanların gerçeğe ve dünyaya ilişkin düşüncelerini şekillendiren temel zihinsel modellerden biridir. Bu yönüyle metaforlar, bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede de bilinmeyen olgulara ilişkin anlayışı geliştirmelerini sağlarlar. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin zihinsel metaforları okul yaşamları boyunca aldıkları eğitime, doğayla ilgili deneyimlerine, bulundukları çevrenin özelliklerine, iletişim araçlarına, ailesinin ve çevresindeki insanların doğaya olan ilgisine vb. etkenlere bağlı olarak değişmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin zihinsel metaforlarını ortaya koymak doğanın korunması, doğa ve insan ilişkileri ve etkili bir çevre eğitiminin yönlendirilmesi ve düzenlenmesi açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin soyut ve genel bir kavram olan doğaya ilişkin zihinsel metaforlarını ortaya çıkarmak hem çevre eğitimi programını hazırlayanlara hem de çevre ve doğa ile ilgili konularda ders veren eğitimcilere önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı: İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu genel amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Araştırmanın Yöntemi: Çalışma, mevcut durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan “*olgubilim*” deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da anlamlarını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında, Siirt il merkezde öğrenim gören ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Siirt il merkezde öğrenim gören 314 ilköğretim ve 228 ortaöğretim olmak üzere toplam 542 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, öğrencilerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ilgili araştırmalar incelendi. İlgili araştırmalara dayanarak ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin, doğa kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için araştırmaya katılan öğrencilerin her birinden “Doğa gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlaması istendi. Bu amaç için öğrencilere, “Doğa gibidir, çünkü.....” ibaresinin yazılı olduğu boş bir kağıt verildi. Öğrencilerden bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istendi. Öğrencilere doğa kavramına ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için yaklaşık 30 dakikalık bir süre verildi. Öğrencilerin kendilerinin yazdığı bu kompozisyonlar, birer “belge” ve “doküman” olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirildi. Bu aşamalar adlandırma aşaması, tasnif etme aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve verileri bilgisayar ortamına aktarma aşaması.

Araştırmanın Bulgular: İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin geliştirdikleri metafor sayısı toplam 103 adet olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan 30 tanesi hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencileri tarafından üretilmiştir. Bunların dışında 20 tane metafor sadece ilköğretim öğrencileri tarafından üretilirken 53 tane metafor sadece ortaöğretim öğrencileri tarafından üretilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin ürettikleri 50 metafordan 25 tanesi yalnızca bir öğrenci tarafından üretilirken geri kalan metaforları temsil eden ilköğretim öğrenci sayısı 2 ile 39 arasında değiştiği tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin doğa ile ilgili en çok tercih ettikleri metaforlar ise *ağaç* (f=39), *orman* (f=35), *çiçek veya çiçek bahçesi* (f=23) olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin ise doğa kavramına ilişkin ürettikleri 83 metafordan 53 tanesi yalnızca bir öğrenci tarafından üretilirken geri kalan metaforları üreten ortaöğretim öğrencileri sayısı 2 ile 36 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin en çok tercih edilen metaforlar *insan* (f=36), *matematik* (f=12), *anne* (f=11) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma Sonuç ve Öneriler: Çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri tarafından doğa kavramına ilişkin çok sayıda metafor üretmesi dikkate değerdir. Bu durumda öğrencilerin doğa kavramını öğrenim durumlarına göre farklı anlamlandırdığı ve farklı bakış açılarına sahip olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında doğa kavramının metaforlar aracılığıyla ortaya konulması doğa kavramının algılanması, etkili ve verimli bir doğa ve çevre eğitimi açısından önemlidir. Bununla birlikte bu konuda araştırma yapacak eğitimcilere sunlar önerilebilir. Öğrencilerin doğa kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar daha geniş örneklemede ortaya konularak geçerliliği ve güvenilirliği ortaya konulabilir. Doğa kavramının yer aldığı fen bilgisi, sosyal bilgiler, biyoloji, coğrafya gibi derslerde metaforların etkinliği deneysel çalışmalara ortaya konularak derslerde bir yöntem ve

teknik olarak kullanılabilirliği değerlendirilebilir. Metaforlardan yararlanılarak doğa kavramına ilişkin ölçekler geliştirilebilir ve öğrenci ve öğretmen görüşleri ortaya konulabilir.

Kaynaklar

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1293-1322.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26, 25-44.
- Aydın F. & Çoşkun M. (2011). The Metaphoric perceptions of gifted students towards environment concept (Ankara Sample-Turkey). *Archives of Applied Science Research*, 3(2):577-585.
- Ateş, M. & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 221-241.
- İbret, B.Ü. & Aydınözü, D. (2013). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin dünya kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 85-102.
- Kaya, H. (2011). The analysis of secondary education students' perceptions towards the world concept. *World Applied Sciences Journal*. 12(2), 190-196.
- Saban, A. (2011). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul ve bilgisayar öğretmeni kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446.
- Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ID:113

İş Gücü ve Öğrenci Hareketliliğinin Kolaylaştırılmasında Avrupa Mesleki Eğitimde Kredi Transferi Sistemi: Bir Vaka Analizi Araştırması

Turan Tolga VURANOK
Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
vuranok@gmail.com

Dr. Mustafa ÖZCAN
Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
ozcanm2000@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Küreselleşmenin etkisiyle günümüzde uluslararası iş gücü ve öğrenci hareketliliğinin arttığı bir süreç yaşanmaktadır. Her sektörde çalışan bireyler kendilerine uygun yeni iş imkânlarına ulaşmak için farklı ülkelere gidebilmektedir. Eğitim kurumlarında yapılan projeler ve sağlanan burslar aracılığıyla da ülkeler arası öğrencilerin hareketlilikleri desteklenmektedir. Bu durum öğrencilerin ziyaret ettikleri ev sahibi ülkede edindiği yeterliliklerin kendi ülkesinde tanınması ihtiyacını doğurmuştur. Aynı zamanda farklı bir ülkeye giden çalışanların yeterliliklerini gösteren belgelerinin gittikleri ülkede tanınması gerekmektedir. Bu süreçte informal (alaylı - kendiliğinden) öğrenmeyle herhangi bir diploma, sertifika gibi bir belgeye sahip olmayan bireylerin iş gücüne katılması ve bunların sahip olduğu yeterliliklerin belgelenebilmesi ihtiyacı da doğmuştur.

Küreselleşme sürecinin AB eğitim ve istihdam politikalarına da önemli etkileri olmuştur. Avrupa Komisyonunun Lizbon deklarasyonu ile Avrupa'nın kalkınma hedefleri ön plana çıkarılmıştır. Deklarasyona göre Avrupa'nın 2010 yılına kadar dünyada dinamik, rekabetçi ve bilgi temelli bir piyasa oluşmasına destek olacak yapıyı ortaya koyması hedeflenmiştir (Rauner, 2008). Bu amaçla 2008 yılında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF) ve 2009 yılında Mesleki Eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECVET) araçları geliştirilmiştir.

Türkiye’de; ECVET, EQF ve Europass gibi bireylerin hareketliliğini kolaylaştıran, farklı öğrenme *Yöntem*leriyle kazanılmış yeterliliklerin tanınmasını sağlayan çalışmalar yürütülmektedir. EQF Ulusal koordinasyon noktası olarak Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK); Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemini (UMYS) oluşturmakla görevlidir. MYK aynı zamanda Ulusal Europass Merkezi olup Europass belgelerinin düzenlenmesiyle yetkilidir. UMYS kapsamında MYK tarafından belirlenecek mesleklere ait Ulusal Meslek Standartları (UMS) oluşturulmakta ve oluşturulan bu UMS'lere göre mesleki ve teknik eğitim ve öğretim programları hazırlanmaktadır. Mesleklere ait yeterlilikler hazırlanan UMS'lere göre belirlenerek işgücünün mesleki yeterliliği akredite sınav ve belgelendirme merkezlerince değerlendirilmektedir. Akredite sınav ve belgelendirme merkezlerince yapılan teorik ve uygulamalı sınavlar sonucunda bireylerin yeterlilikleri belgelendirilmektedir. Alınan yeterlilik belgeleri Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine (EQF) göre düzenlenmekte ve böylelikle ulusal ve uluslararası düzeyde kıyaslanabilir olması sağlanmaktadır. Böylelikle; örgün, yaygın ve alaylı öğrenmeyle elde edilen bilgi beceri ve yetkinliklerin tanınması sağlanabilmektedir (MYK).

ECVET ile ilgili ilk düzenleme 2009 yılında yapılmış, 2012 yılına kadar AB üyesi ülkelerin uygulanması ile ilgili gerekli düzenlemeleri yapması öngörülmüştür. ECVET'in başarısı; potansiyel kullanıcıların sistemi tanınması, faydalarını bilmesi, sistemin geliştirilmesi ve uygulamasından sorumlu kurum/ kuruluşların bu sistemi tam olarak anlamalarına bağlıdır. AB ülkelerindeki eğitim ile ilgili ortak araçlarından bir tanesi olan ECVET; ülkeler arası hareketliliği kolaylaştırarak öğrenme çıktılarının tanınmasını sağlamayı amaçlamaktadır. AB ülkelerinde bu alanda kullanılan ortak araçlar; EQF ve buna bağlı geliştirilen Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (NQF), Avrupa Kalite Güvence Referans Çerçevesi (EQAVET) ve Europass'dır.

Bu ortak araçların tamamı öğrenme çıktıları temelli olup; eğitim ve öğrenim alanında işbirliğinin geliştirilmesini, iş piyasası ile eğitim-öğrenim alanı ilişkilerin düzenlenmesini ve kalite güvencesinin sağlanmasını amaçlamaktadır (Cedefop, 2012).

Amaç: Bu *Araştırmanın amacı* Türkiye ile AB ülkeleri arasında gerçekleşen iş gücü ve öğrenci hareketliliklerinin karşılıklı olarak tanınmasındaki mevcut durumunu orta koymak ve Avrupa Mesleki Eğitimde Kredi Transferi Sisteminin bu süreçte etkilerini değerlendirmektir. Araştırmanın ana problemi ise hareketlilik gerçekleştiren mezun ve öğrencilerin sahip oldukları belge ve edindikleri yeterliliklerin hedef ülkelerde nasıl tanındığıdır. Bu ana problem ve araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda oluşturulan alt problemler şunlardır.

- Türkiye’den bir AB ülkesine kısa süreli projelerle giden mesleki eğitim öğrencilerinin elde ettikleri yeterlilikler nasıl tanınmaktadır?
- Bir AB ülkesinden Türkiye’ye kısa süreli projelerle gelen mesleki eğitim öğrencilerinin elde ettikleri yeterlilikler nasıl tanınmaktadır?
- Bir AB ülkesinden Türkiye’ye mesleki ve teknik eğitim alarak gelmiş bireylerin sahip oldukları belgelerin Türkiye’de tanınması süreci nasıl yürütülmektedir?

Yöntem:

Bu çalışma betimsel tarama *modeli* ile yürütülen çoklu örnek olay yaklaşımı ile ele alınmış nitel bir araştırmadır. Örnek olay çalışmaları temel bir fikir veya olayın herhangi bir *Yöntem*le ayrıntılı bir biçimde incelenmesidir. Çoklu örnek olay çalışmalarında bir meseleyi açıklığa kavuşturmak için birden fazla olayı kapsayacak şekilde inceleme yapılır (Punch, 2005, s. 144).

Nitel araştırmalarda amaçlı örneklem *Yöntem*leri kullanılarak konu ile ilgili kişiler veya durumlar belirlenir (Punch, 2005, s. 145). Bu araştırmada ele alınan üç ana duruma ilişkin toplam yedi vaka belirlenerek ele alınmıştır. Bu vakalardan ikisi

öğrencilerin Türkiye’den bir AB ülkesine proje ile gidişi, bir tanesi ise bir AB ülkesinden Türkiye’ye bir proje ile gelişine ilişkindir. Vakalardan dördü ise bir AB ülkesinden Türkiye’ye gelen mesleki eğitim almış bireylerin bu eğitimlerinin tanınması ile ilgilidir.

Araştırmanın verileri konu ile ilgili belgelerden elde edilmiştir. Bu amaçla öğrenci hareketliliği ile ilgili projelerin belgeleri ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Denklik bölümünün arşivlerinden faydalanılmıştır. Toplanan belgelerden elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Daha sonra bu analizler bir arada değerlendirilmiştir. Uzman görüşü de alınarak analize son hali verilmiştir. Ayrıca çalışmayı yürüten araştırmacıların veri kaynağına yakın olması ve bu alanda meydana gelen gerçekleri deneyimlemiş olması da sonuçlarının geçerliğini artıran bir unsurdur (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 274).

Sonuç: Avrupa’da ECVET uygulamaları mesleki eğitimde yaşanan hareketliliğin kolaylaştırılması ve edinilmiş belgeler ile sahip olunan yeterliliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracak bir araç olarak görülmektedir. Türkiye’de Ulusal Ajans tarafından desteklenen ECVET projelerini yürüterek bu sürecin içinde yer almaktadır.

Bu araştırmanın işaret ettiği sonuçlara göre **Türkiye’den bir AB ülkesine** herhangi bir proje kapsamında kısa süreli olarak giden **öğrencilere** yönelik hazırlanmış olan mevzuat uygulamaları kolaylaştıracak yöndedir. Ancak öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri ve yeterliliklerin belgelendirilmesi ve Türkiye’de tanınması için MYK tarafından Europass sertifika eki sistemi oluşturulmuş olmasına rağmen henüz yaygın şekilde kullanılmamaktadır. Hareketlilik kapsamında yurt dışında geçirilen süreler sonrasında öğrencilerin aksattığı derslerden sınava girmeleri gerekliliği ve proje içeriği ile okulda görülen derslerin içeriğinin benzeşmemesi bir problem alanı olarak görülebilir. Ayrıca ev sahibi kurumun verdiği katılım belgesinin de resmi bir geçerliliği bulunmamaktadır.

Bir **Avrupa ülkesinden Türkiye’ye** bir proje kapsamında kısa süreli olarak gelen misafir **öğrencilere** yönelik yürürlükteki mevzuatın da uygulamaları kolaylaştıran bir yapıda olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin gerçekleştirdikleri eğitimler Türkiye’deki kurumlar tarafından belgelendirilebilmektedir.

AB ülkesinden Türkiye’ye mesleki ve teknik eğitim alarak gelmiş **mezun** bireylerin sahip oldukları belgelerin tanınması amacıyla yürütülen denklik süreçlerinin daha objektif kriterlere bağlanması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla 2011 yılında yayınlanmış olan denklik kılavuzunun (Meb, 2011) oldukça titizlikle hazırlanmış bir belge olduğu görülmekle birlikte ülkelerin mesleki eğitime yönelik eğitim programları arasındaki farklılıklar oldukça büyüktür. ECVET araçları, EUROPASS-Mobility, EUROPASS sertifika ekleri ile EQF kapsamında düzenlenen yeterlilik seviye belgelerinin denklik kapsamında tanınması ülke içi ve ülkelerarası iş gücü dolaşımı ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştıracak bir unsur olacaktır.

Anahtar sözcükler: Mesleki Eğitim, Ecvet, İş gücü ve öğrenci hareketliliği, Denklik, Yeterliliklerin tanınması

Referanslar

- Cedefop. (2012). *Necessary conditions for ECVET implementation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Meb. (2011). *Denklik işlemleri klavuzu*. Ankara: Meb.
- MYK. (tarih yok). *Ulusal Meslek Standardı*. 12 22, 2013 tarihinde Mesleki Yeterlilik Kurumu: <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standartlar-ana> adresinden alındı
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rauner, F. (2008). Part One: Paradigms and Principles of European VET - European vocational education and training: a prerequisite for mobility? *Journal of European Industrial Training*, 32(2/3), 85-98.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ID:114

A European Credit Transfer System Application In Vocational Education And Training: Mutual Assessment Of Electromechanic Technician Qualifications For Germany, Turkey And Italy

Dr. Mustafa ÖZCAN
Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi,
ozcanm2000@yahoo.com

Turan Tolga VURANOK
Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi,
vuranok@gmail.com

Claudia Ball, DEKRA Akademie GmbH
claudia.ball@dekra.com

ABSTRACT

Problem statement: The European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (ECVET) aims to enable individuals to have more comprehensive control on their personal learning experiences and to encourage them to reach to different country and learning environments (European Commission).

ECVET aims transferring of learning outcomes of individuals who pass from one learning context, field or qualification system to another. Meanwhile, it is a method used to define a qualification in terms of transferable, savable and expressible learning outcome units (knowledge, skills and competence) (Altın, 2007).

ECVET has two main purposes in general. One of them is to ensure international mobility for everyone and the second is to make a contribution to the realization of citizens' lifelong learning. It is aimed to obtain recognition of learning outcomes achieved during mobility and lifelong learning activities by considering the learning outcomes only. The ECVET system supports this process with transparency of qualifications, saving process and transfer process. Components such as qualifications, learning outcome units, assessment of learning outcomes, approval of learning outcomes, recognition of learning outcomes, memorandum of understanding between partners, learning agreement signed between hosting and sending institution and transcript of learning were established to make this contribution (European Commission, 2011).

The automotive sector is an important sector for the European economy and labour market. There is a global scale competition in this sector. For this reason, continuous innovation in technical and human aspects is mandatory. Abilities of the workforce in the sector must be continuously updated. Besides, recruitment of employees from cross boundary is a reality. The labour market and competition in the European automotive sector require comparison of qualifications and mobility of employees. ECVET is a functional instrument in providing of transparency and transferring of abilities and recognition between the sectors and levels included in the inland and European vocational education and training systems.

It is expected that the ECVET process application will have a positive affect not only in the automotive sector but also in the Europe Vocational Education and Training systems. Finally, innovative features of this European tool will create special qualitative results.

Aim of the study: The study at hand aimed to explore the transferability of concepts and tools intended to facilitate the realization lifelong learning and cross border mobility of learners and workers from one national context to another and, therefore, the realization of the aspired increase in comparability and transparency of qualifications.

Methods: This study was carried out according to the design of study. The case study model that is used to produce results related to a definite situation has been applied (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the study, it was tried to determine how the service employees perceive the qualifications prepared related to the work processes of automotive electro-mechanic technician. For this purpose, individual interviews were realized with the participants of the study by the researches by using the fully structured interview formats.

The working group of this study consists of car service employees including automotive electro-mechanic technicians. By considering the accessibility situation of such services, 34 service employees who worked in total 34 different services- 10 in Germany, 13 in Turkey and 10 in Italy- from different car companies and independent providers were contacted.

The web base Limesurvey program was used to analyze the data obtained from interview forms. Percentages of choices collected under sub-dimensions were presented in tables.

Conclusions: According to the results of the study, qualifications required for work processes of the automotive electro-mechanic technician profession and the knowledge, ability and competence required by these qualifications were confirmed by the service employees to a great extent. All the participants expressed that they generally agreed with the items presented to them in a rate above 50%. However, the participants from Germany agree with the expressions of "electric and electronic repair", "extended diagnosis and repair of parts, components and elements" and "repair and maintenance of parts like motor and gear box (automatic and mechanic)" in a rate below 50%.

The multilateral project "Mobility in Automotive Sector through ECVET" investigated a number of qualifications related to the "automotive electro-mechanic technician" and extended and tested a competence development matrix according to the EQFs learning outcomes descriptors and to their applicability in different national contexts. The research results show the effectiveness of this approach in determination of qualifications in the context of lifelong learning and mobility of learners and workers.

References

Altın, R. (2007) New Trends and Modular System in Vocational Training System- Ankara.

European Commission. (2011, May). *Using ECVET for Geographical Mobility: PART II OF THE ECVET USERS' GUIDE*.

February 2013, 15 tarihinde Ecvet Support Team: [http://www.ecvet-](http://www.ecvet-team.eu/sites/default/files/ecvet_qna_web_21_04_2010_1.pdf)

[team.eu/sites/default/files/ecvet_qna_web_21_04_2010_1.pdf](http://www.ecvet-team.eu/sites/default/files/ecvet_qna_web_21_04_2010_1.pdf) adresinden alındı

European Commission. (no date). *The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)*. 06 2013, 02 tarihinde European Commission: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_en.htm adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative Research Methods in Social Sciences*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Program Değerlendirme Çalışması

Doç. Dr. Füsün Gülderen ALACAPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğt.fak.
fusunmirelli@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Yetişek öğrencide gözlemeye karar verilen kazanımları, bunların göstergesi olan davranışları, içeriği, eğitim ve sınav durumunu kapsayan dirik bir yapı olarak ele alınabilir. Bir yetişek ne denli bilimsel hazırlanırsa hazırlansın, hep denenceldir; çünkü yaşam, bilgi, beceri, duygu, sezgi, bilim ve teknoloji, felsefe, doğa, insan, toplum, yönetim sürekli değişmektedir. Bundan dolayı yetişekler sürekli değerlendirilip geliştirilmelidir. Yetişek hazırlama, uygulama, değerlendirip geliştirme modelleri vardır. Bu modellerden biri de girdi işlem ve çıktı modelidir. Bu modele göre yeniden hazırlanan Eğitim fakültelerindeki Eğitim Psikoloji dersinin yetişegi uygulanırsa, ne derece etkili olabilir? Uygulama sonuçlarına bakarak yetişek hakkında neler söylenebilir? Sorularına araştırmada yanıt aranmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde bir dönem okutulan Eğitim Psikolojisi dersinin yetişeginin geçerliği, tutarlılığı, etkililiği 142 öğrenci ile bir öğretim üyesi üzerinden toplanan verilerle test edilmiştir.

Beklenen sonuçlar: Birinci ve ikinci öğretim gören öğrencilerin ön test puanları ve erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grubun kendi içinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark, yetişegin etkililiği konusunda ilk bakışta olumlu bir sonuç gibi görülebilir; fakat ayrıntılı bir analize gidince, bilgi düzeyindeki kavram ve ilkelerle ilgili kazanımları her iki gruptaki öğrenciler dersi almadan önce biliyorlar. Bunların tekrar bu dersin yetişeginde yer alması gerekli olmayabilir. Ayrıca yetişek, kavrama ve uygulama düzeyindeki çoğu kazanımı öğrencilere kazandırmada etkili olmamıştır. Bu bağlamda yetişegin eğitim durumları da gözden geçirilmeli, bu üst düzey becerileri kazandıracak şekilde düzenlenip işe koşulmalıdır. İçerik de tekrarlar vardır. Eğitime Giriş; Gelişim ve Eğitim Psikoloji derslerinin içeriklerindeki pek çok konu bu derste de yer almıştır. İçeriğin de yeniden düzenlenmesi gerekebilir. Sınava durumlarında, yalnız çoktan seçmeli test değil bununla birlikte rubrik, portfolye, uygulama, yazılı yoklamalar da kullanılmalıdır. Bunlarla elde edilen veriler üzerinden yetişek hakkında daha tutarlı bir değerlendirme yapılabilir.

Kaynakça:

- Alacapınar, F. G. (2006). Bilgisayarla eğitim ve erişiş [Education by computer and achievement]. Eurasian Journal of Educationl Research, 24, 1-11. Alacapınar, F.G. (2007). Traditional education, computer asisted education, systematic learning and achievement. Eurasian Journal of Educational Research. Fall 2007, Year 7, Issue:29. S.13-24. Alacapınar, F.G. (2008). Effectiveness of project-based learning. Eurasian Journal of Educational Research. Fall 2008, Year 8, Issue:33. S.17-34. Alacapınar, F.G. (2009). İstasyon tekniği. Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 9. Sayı:2. Yıl:7. Aralık 2009. S.70-76. Astin W.A. and R.S.Pano. ((1971). The evaluation of educational programs. in Torndike (ed). Educational Measurement. Washington DC: U.S. Printing Office Bloom. Benjamin. S. (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill. Büyükkaragöz, S. S. (1997). Program geliştirme kaynak metinler. Eğitim Yönetimi, sayı 3, s. 212-13. Erişen, Y. (1997). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme, Eğitim Yönetimi, Sayı 3, ss. 122-31. Ertürk, Selâhattin. (1972) Eğitimde "program" geliştirme. Ankara:Yelkentepe Yayınları. Fraenkel, J.R. (1971). A Curriculum model for Tthe social studies. The Social Sciences And Geographic Education, pp. 190-205. Hergesheimer, J.(2004). Who Was Hilda Taba?,Sunburst, October, s.7. <http://education.stateuniversity.com/pages/2474/Taba-Hilda-1902-1967.html#ixzz0VjMW0l9r> http://en.wikipedia.org/wiki/Hilda_Taba.<http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/JCS/Vol34/CHOU.HTM> <http://www.answers.com/topic/hilda-taba>. Mc.Cormick, R. and M. James. (1983). Curriculum evaluation in schools. London.-Croom Helm Ltd. Oliva, P. (2001). Developing the curriculum. USA: Longman. Ornstein, A.C. and F.B. Hunkins.(1988). Curriculum: Foundations, principles and issues. New Jersey: Prentice Hail, Englevvood Cliffs. Özçelik, Durmuş Ali.(1987). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: Meteksan. Sönmez, V. (1985). Program geliştirmede öğretmen elkitabı. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınları. Sönmez, V. (2008). Gelecekteki olası eğitim sistemleri. Ankara: Anı Yayıncılık. Sönmez, V. Ve Alacapınar,F. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma teknikleri. Ankara: Anı yayıncılık. Tchudi, S. (1991). Planning and assessing the curriculum in English language arts. Virginia: ASCD. Tyler, R. W.(1973). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago.-University of Chicago Press. UNESCO. (2003). Hilda Taba, International Bureau of Education. XXXIII(4), s.481-91. Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (1997). Program evaluation;Alternative approaches and practical guadlines. USA: Longman,INC.

Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
ilker.cirik@msgsu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Öğrencilerin, öğrenme görevlerini başarmaya yönelik istek duydukları ve öğrenmenin kendisini ödül olarak gördükleri koşullarda akademik başarıları artmakta (Khatib, 2010; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Pintrich & De Groot, 1990); motive olmuş öğrenciler de öğrenme sürecinde aktif olarak bulunmaktadır (Parker & Engel, 2001). Bu nedenle, eğitimle ilgili paydaşlar, öğrencilerin motivasyonlarının, dolayısıyla akademik başarılarının artırılması yönünde öğrencilere destek sağlamalıdır. Çünkü öğrencilerin sosyal destek gereksinimlerinin karşılanması, akademik başarının ve motivasyonun sağlanmasında önemli faktörlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilere, çalışmalarıyla ilgili geri bildirim vermenin ve onları yönlendirmenin öğrenmeye olan ilgiyi artırdığı düşünülmektedir (Deci & Ryan, 2000). Benzer olarak, Lumsden (1994) de öğrencilerin, destekleyici öğrenme ortamlarında bulunduklarında öğrenme sürecinin içerisinde yer almak için daha fazla çaba sarf ettiklerini belirtmektedir. Bu durumda, öğrencilere sağlanan sosyal desteğin öğrenme sürecinin niteliğine olumlu yönde etki ettiğini (Bauman ve diğerleri., 2004; Chambers, Hylen, & Schreiber, 2006; Johnson & Johnson, 1983), bu etkiye bağlı olarak da öğrencilerin çoklu kaynaklar tarafından desteklenmeleri gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Chambers ve diğerleri., 2006; Friedlander, Reid, Shupak, & Gribbie, 2007; Rushi, 2007). Bu kaynaklar arasında ise aile, arkadaş ve öğretmenlerin önemli sosyal destek kaynakları olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Dunn, Putallaz, Sheppard, & Lindstrom, 1987; Shumaker & Brownell, 1984).

Amaç : Yukarıda, genel olarak sunulmaya çalışılan alanyazın çerçevesinde, sosyal destek ve motivasyonun akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen değişkenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda, bu üç değişkenin ayrı ayrı ele alınarak incelendiği saptanmıştır. Bu çalışmada ise sosyal destek, motivasyon ve akademik başarının birlikte ele alınarak, aralarındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli (YEM) ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, fen başarısı, önerilen her iki modelde de bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. MEB (2013) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonunu; “Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” olarak belirlemiştir. Buna karşın, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) (Yıldırım, Yıldırım, Yetişir, & Ceylan, 2013) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) (Martin, Mullis, Foy, & Stanco, 2012) sonuçları incelendiğinde Türkiye’nin fen puanı ortalamalarının diğer ülkelere oranla düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırmada fen başarısının bağımlı değişken olmasının gerekçesini oluşturmuştur. Araştırmada, algılanan sosyal destek her iki modelde de bağımsız değişken; motivasyon birinci modelde bağımlı, ikinci modelde ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada şu hipotezler test edilmiştir: 1) Algılanan sosyal desteğin fen başarısı üzerindeki etkisi olumlu yönde ve anlamlıdır. 2) Algılanan sosyal desteğin motivasyon üzerindeki etkisi olumlu yönde ve anlamlıdır. 3) Algılanan sosyal destek ve motivasyonun fen başarısı üzerindeki birlikte etkisi olumlu yönde ve anlamlıdır.

Yöntem

Araştırma modeli: Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri YEM ile incelenmiştir. YEM ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki “nedensel” ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Sümer, 2000). YEM analizlerinin amacı, değişkenler arasında önceden belirlenen ilişki örüntülerinin veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymaktır (Şimşek, 2007).

Çalışma Grubu : Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul Küçükçekmece’deki bir ortaokulda öğrenim gören beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya, 701’i kız, 674’ü erkek olmak üzere toplam 1375 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 345’i beşinci sınıfta, 338’i altıncı sınıfta, 362’si yedinci sınıfta ve 330’u sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

Ölçme araçları : Araştırmada, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi, Malecki, Demaray ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Cırık, Oktay ve Fer (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçeğin uyarlama çalışması, beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin (n=1517) katılımıyla yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeği oluşturan maddelerin 0.48 ile 0.83 arasında; doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise 0.50 ile 0.86 arasında değişen faktör yük değerleri aldığı görülmüştür. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.35 ile 0.67 arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin motivasyon düzeyi ise Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen ve Karadeniz, Büyükoztürk, Akgün, Kılıç-Çakmak ve Demirel (2008) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile ölçülmüştür. Ölçeğin uyarlama çalışması 12-18 yaş grubu (n=1862) öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda güdülenme ölçeğini oluşturan maddelerin 0.23 ile 0.70 arasında değişen faktör yük değerleri aldığı görülmüştür. Güdülenme ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0.58 ile 0.15 arasında değiştiği saptanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin fen başarı düzeyleri birinci ve ikinci dönem fen dersi puan ortalamalarının ayrı ayrı hesaplanmasıyla belirlenmiştir.

Bulgular ve Sonuç : Araştırmada iki aşamalı yaklaşımla model testi yapılmıştır. Birinci aşamada ölçme modeli test edilmiştir. Düzeltme önerileri doğrultusunda uygun bir ölçme modeline ulaşıldıktan sonra bu model, önerilen iki yapısal model içerisinde de

sabitlenerek modellerin testi gerçekleştirilmiştir. Önerilen birinci modelde, algılanan sosyal desteğin fen başarısı ve motivasyon üzerindeki etkileri test edilmiştir. Standardize edilmiş çözümleme değerleri ve t değerleri ($p < 0.05$) incelendiğinde, değişkenler arasında belirtilen yolların anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, önerilen yapısal modelin kabul edilebilir düzeyde uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu bulunmuştur ($X^2=316.29$, $df=54$, $X^2/df=5.85$, $RMSEA=0.05$, $NFI=0.97$, $NNFI=0.96$, $CFI=0.97$, $SRMR=0.06$, $GFI=0.96$, $AGFI=0.95$). Bu bulgudan hareketle, algılanan sosyal desteğin fen başarısı ve motivasyon üzerindeki etkisinin olumlu yönde ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önerilen ikinci modelde, algılanan sosyal desteğin ve motivasyonun birlikte fen başarısı üzerindeki etkisi test edilmiştir. Standardize edilmiş çözümleme değerleri ve t değerleri ($p < 0.05$) incelendiğinde, değişkenler arasında belirtilen yolların anlamlı olduğu saptanmıştır. Bunlara ek olarak, önerilen yapısal modelin kabul edilebilir düzeyde uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu bulunmuştur ($X^2=314.30$, $df=53$, $X^2/df=5.93$, $RMSEA=0.06$, $NFI=0.97$, $NNFI=0.96$, $CFI=0.97$, $SRMR=0.06$, $GFI=0.96$, $AGFI=0.95$). Bu bulgu, algılanan sosyal destek ve motivasyonun fen başarısı üzerindeki birlikte etkisinin olumlu yönde ve anlamlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Sosyal destek, motivasyon, fen başarısı, yapısal eşitlik modellemesi

Kaynakça

- Bauman, S.S.M., Wang, N., DeLeon, C.W., Kafentzis, J., Zavala-Lopez, M., & Lindsey, M.S. (2004). Nontraditional students' service needs and social support resources: A pilot study. *Journal of College Counseling*, 7(1), 13-17.
- Chambers, E.A., Hylen, M., & Schreiber, J.B. (2006). Achievement and at-risk middle school students' perspectives of academic support. *Journal of Research in Character Education*, 4(1&2), 33-46.
- Cırık, İ., Oktay, A., & Fer, S. (2011). Çocuk ve ergenler için sosyal destek ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *e-Journal of New World Sciences*, 6(1), 940-957.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dunn, S., Putallaz, M., Sheppard, B., & Lindstrom, R. (1987). Social support and adjustment in gifted adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 467-473.
- Friedlander, L.J., Reid, G.J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support self-esteem and stress as predictor of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Johnson, D.W., & Johnson, T.R. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *The Journal of Social Psychology*, 120(1), 77-82.
- Karadeniz, Ş., Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Kılıç-Çakmak, E., & Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 108-117.
- Khatib, S.A.A. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of college students' performance. *International Journal for Research in Education*, 27, 57-72.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Lumsden, L.S. (1994). Student motivation to learn. (ERIC:ED99C00011).
- Malecki, C.K., Demaray, M.K., & Elliott, S.N. (2004). A working manual on the development of the child and adolescent social support scale. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Martin, M.O. Mullis, I.V.S., Foy, P., & Stanco, G.M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara.
- Parker, M.A., & Engel, J.B. (2001). A unified motivation and learning theory model. *Education*, 103(4), 353-359.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Rushi, P.J. (2007). Questioning the utility of self-efficacy measurements for Indians. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(2), 193-206.
- Shumaker, S.A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Yıldırım, H.H., Yıldırım, S., Yetişir, M.İ., & Ceylan, E. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara.

İstatistiksel Yazılım Kullanımına İlişkin Öğrenci Tutumları: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Uygulaması

Yrd. Doç. Dr. Zeliha KAYGISIZ ERTUĞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
zelihak@ogu.edu.tr

Doç. Dr. Nuray GİRGİNER
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
ngirginer@ogu.edu.tr

Prof. Dr. Veysel YILMAZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
veyselyilmazhoca@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: İstatistik eğitimi, yükseköğretimde bilgi teknolojilerinin yoğun bir şekilde kullanılmasına olanak veren alanlardandır. İstatistik, günümüzün karmaşık karar ortamında karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılabilecek gerek parametrik gerekse parametrik olmayan, tek değişkenli ya da çok değişkenli pek çok tekniği içermektedir. Devlet, kamu ve özel kurumların yanı sıra bireyler de, karşılaştıkları problemlerin çözümünde, geliştirdikleri programların başarılı şekilde yürütülmesinde bu teknikleri kullanmaktadırlar. Ancak günümüzün yığın veri içeren, karmaşık ve çok değişkenli problemlerinin gerektirdiği istatistiksel analizlerin elle çözümünün çok zaman alması ve hesaplama işlemlerinde hata yapma olasılığının artması, bu yönde geliştirilen bilgisayar yazılımlarının kullanımını da zorunlu hale getirmiştir. Bu programlar daha önceleri hesap makineleri ile yapılan ve uzun zaman alan pek çok işlemi saniyelik sürelerle indirmiştir. Diğer taraftan istatistiksel *Bulguları* anlama, yorumlama ve değerlendirme yetisi, teknoloji çağında yaşayan bireylerin sahip olduğu temel ve gerekli becerilerden birisi olmuştur. Dolayısıyla bu alanda kullanılan söz konusu yazılımlar işlemlerin kolaylaşmasını, hata yapma olasılığının azalmasını sağlamanın yanı sıra istatistiğe olan tutumları olumlu hale getirebilir ve istatistik derslerindeki öğrenci başarısını artırabilir. İstatistik dersindeki başarıyı tahmin etmeye yönelik çalışmalarda araştırmacılar, öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin tutumunu ve istatistik kaygılarını incelemeye yoğunlaşmışlardır. İstatistik tutumuna ve etkilerine yönelik pek çok çalışmada öğrenci başarısı bağımlı değişken veya kriter olarak, bu derse yönelik tutum ise bağımsız değişken veya tahmin edici olarak kullanılmıştır. Diğer taraftan istatistiksel yazılımların yükseköğretimdeki kullanımına odaklanan çalışmaların pek çoğunda ise yazılım seçimi problemi ele alınmıştır. Bu çalışmada ise söz konusu yazılımların derslerde kullanımının öğrenci başarısına ve istatistiğe yönelik tutumlara etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Diğer taraftan bilgisayar destekli istatistik öğretimine dayalı olarak yapılan araştırmaların çoğunda geleneksel öğretim *Yöntemi* ile online öğretim *Yöntemlerinin* iki öğrenci grubu (geleneksel *Yöntemle* dersi alanlar ve online *Yöntemle* dersi alanlar) bazında karşılaştırılması yapılmıştır (Harrington (1999); Schuyten, vd. (1999); Suanpang, vd. (2004); Dilek, vd. (2007), Ragasa, 2008, vb.)

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda istatistiksel yazılım kullanımının başarıya ve bu derse yönelik tutumlara etkisinin incelendiği literatürde var olan çalışmalara bakıldığında, ulusal alanda yapılmış sadece iki çalışma (Büyüköztürk, (2000); Doğan, (2009)) dikkati çekerken, uluslararası alandaki çalışmaların da (Christmann ve Badgett (1999); Bartz ve Sabolik (2001); Hsu (2003); Larwin ve Larwin (2011)) oldukça sınırlı sayıda kaldığı gözlenmiştir.

Amaç: İstatistiksel yazılımların İstatistik başarısı ve tutumu üzerindeki etkileriyle ilgili yapılan az sayıdaki çalışmalarda daha çok yüzeysel gözlemlerde bulunulmuş, İstatistik tutumlarının boyutlandırılması ve bu boyutların istatistiksel olarak anlamlı bir ölçüm modeli oluşturup oluşturulmadığı incelenmemiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı İstatistiksel yazılımların kullanımı ile ilgili geliştirilen tutum ölçeğinin uygulanarak öğrencilerin istatistiksel yazılımlara ilişkin tutumlarının Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile boyutlandırılması ve böylelikle öğretim hedeflerinin ve çıktıların oluşturulmasında öğretilere önemli geri bildirimler sağlamaktır.

Yöntem: Bu araştırmanın evrenini, 2013 – 2014 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde aynı bölümde istatistiksel yazılımlar ile ilgili dersleri alan 199 öğrenci ise araştırmanın örneklemi oluşturmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak yazarlar tarafından geliştirilen İstatistiksel yazılımlar tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği %75,9, İstatistik paket program kullanımına yönelik tutum ölçeğinin (20 yargı cümlesi) güvenilirliği ise %78,1 olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) tabi tutulmuştur. AFA ile elde edilen dört faktörün yapısal bir ölçüm modeli oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amacıyla da Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

Sonuçlar: Bu çalışmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İstatistik Bölümü'nde geleceğin İstatistikçi adayları olarak istatistiksel yazılımları ders programlarında diğer bölüm öğrencilerine göre daha yoğun şekilde kullanan öğrencilerin istatistiksel paket program kullanımına yönelik tutumlarının AFA ile belirlenen faktörler tarafından yapısal bir model oluşturulup oluşturulmadığı DFA ile incelenmiştir. Analizler sonucunda 20 maddelik istatistiksel paket program kullanımına yönelik tutum ölçeğinin (İPKTÖ) 17 maddeye ve 4 faktöre indirgenmesiyle oluşturulan modelin yapı geçerliliğinin olduğu belirlenmiştir.

İPKTÖ'ne ilişkin yapılan DFA sonucunda 4 faktörlü ölçüm modelinin uygun bir model olduğunun belirlenmesi üzerine; öğrencilerin istatistiksel paket program kullanımına yönelik 4 faktör arasındaki etki ilişkilerinin olabileceği düşüncesiyle yapısal eşitlik modelleri geliştirilmiştir. İstatistiksel paket program kullanımıyla ilgili tutumlara ilişkin ilk yapısal eşitlik modelinde 3 gizil değişken (faktör1 (algılanan yarar), faktör2 (davranışa yönelik tutum), faktör3 (kullanım kolaylığı)) dışsal

gizil değişkenler (bağımsız değişkenler) olarak, faktör4 (algılanan zorluk) gizil değişkeni de içsel (bağımlı) gizil değişken olarak alınmıştır. İkinci yapısal eşitlik modelinin içsel gizil değişkeni faktör 2 (davranışa yönelik tutum) olarak diğer 3 faktör ise dışsal gizil değişkenler olarak alınmıştır.

Yapısal eşitlik modelleri ile

H1a: Öğrencilerin istatistiksel yazılım kullanımını zor olarak algılamalarını davranışsal, kullanım kolaylığı ve yarar tutumları etkiler.

H1b: Öğrencilerin istatistiksel yazılım kullanımına yönelik davranışlarını algılanan zorluk, kullanım kolaylığı ve algılanan yarar tutumları etkiler.

şeklindeki hipotezler test edilmek istenmiştir.

İlk yapısal eşitlik modelinde istatistiksel paket program kullanımında zor olduklarına yönelik tutumlarını en çok etkileyen bağımsız değişkenin kullanım kolaylığı tutumu -0,44 olduğu belirlenmiştir. Negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olan bu ilişkiye göre öğrencilerin paket program kullanımına yönelik kullanımlarının zor olduğu düşüncesi azaldıkça kullanım kolaylığına yönelik tutumları da güçlenmektedir.

Algılanan zorluk gizil değişkenini açıklayan gözlenen değişkenler incelendiğinde algılanan zorluk boyutunu en fazla açıklayan gözlenen değişkenin “Paket programların yardımcı araç olarak kullanıldığı dersleri sevmem.” (İfade19) (0,82) olması da bu eğilimi desteklemektedir.

İkinci yapısal denkleme göre; öğrencilerin hazır yazılım kullanımıyla ilgili davranışlarında en fazla etki eden faktör bu yazılımların kullanımıyla yarar elde edeceklerine yönelik tutumlarıdır (0,64). Davranışa yönelik tutum gizil değişkenini en fazla açıklayan gözlenen değişkenin ise “Derslere çalışırken paket programları sıklıkla kullanırım.” yargısını ifade eden gözlenen değişkendir (İfade10).

Kuşkusuz istatistiksel yazılımlar, günümüzde istatistik öğretiminde vazgeçilmez yardımcılardır. Ancak bu yazılımların istatistik temel kavramlarının yanı sıra istatistiksel temelde problemin yapılandırılmasını sağlamayacağı, hangi durumda hangi tekniğin kullanılması gerektiğini belirleyemeyeceği, bu yazılımların sadece her bir tekniğin çözüm algoritmasını işleten araçlar oldukları unutulmamalıdır. Bu bağlamda İstatistik eğitiminde bu yazılımları araç olarak kullanan öğretilere bu çalışmadan elde edilen *Bulguların* geliştirecekleri eğitim teknolojilerinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: İstatistiksel yazılımlara karşı tutum, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Yapısal Eşitlik Modeli (YEM).

Kaynakça:

- Bartz, A.E., & Sabolik, M.A. (2001). Computer and software use in teaching the beginning statistics course. *Teaching of Psychology*, 28(2), 147-149.
- Büyüköztürk, Ş. (2000). SPSS uygulamalı bilgisayar destekli istatistik öğretiminin istatistiğe yönelik tutumlara ve istatistik başarısına etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 13-20.
- Christmann, E. P., & Badgett, J. L. (1999). The comparative effectiveness of various microcomputer-based software packages on statistical achievement. *Computers in the Schools*, 16, 209-220.
- Dilek, M., Tarımer, İ., & Sakal, M. (2007). Spss istatistik paket programının öğretiminde, geleneksel *Yöntem* ile bilgisayar destekli öğretim *Yönteminin* karşılaştırılması. 2007 Dumlupınar Üniversitesi Akademik Bilişim Konferansları.
- Doğan, N. (2009). Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin başarıya ve istatistiğe karşı tutuma etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 3-16.
- Harrington, D. (1999). Teaching statistics: A comparison of traditional classroom and programmed instruction/distance learning approaches. *Journal of Social Work Education*, 35(3), 343-352.
- Hsu, Y. (2003). The effectiveness of computer-assisted instruction in statistics education: A meta-analysis. Unpublished Doctoral Dissertation. The University Of Arizona: ABD. UMI Number: 3089963
- Larwin, K., & Larwin, D. (2011). A meta-analysis examining the impact of computer-assisted instruction on postsecondary statistics education: 40 years of research. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 253-278.
- Ragasa, C.Y. (2008). A comparison of computer-assisted instruction and the traditional method of teaching basic statistics. *Journal of Statistics Education*, 16(1), 1-10.
- Schuyten, G., Dekeyser, H., & Goeminne, K. (1999). Towards an electronic independent learning environment for statistics in higher education. *Education and Information Technologies*, 4(4), 409-424.
- Suanpang, P., Petocz, P., & Kalceff, W. (2004). Student Attitudes to Learning Business Statistics: Comparison of Online and Traditional Methods. *Educational Technology & Society*, 7 (3), 9-20.

Revize Bloom Taksonomisinin Genel Yapısı: Gerekçeler ve Değişiklikler

Ömer F TUTKUN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
otutkun@sakarya.edu.tr

Duygu GÜR ERDOĞAN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
dgur@sakarya.edu.tr

Zeynep DEMİRTAŞ
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
zeynept@sakarya.edu.tr

Serhat ARSLAN
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
serhatarслан@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 1- 1956 yılından bu yana yaygın olarak kullanılmakta olan Bloom taksonomisinin revize edilme gerekçeleri nelerdir? 2- Revize edilmiş Bloom taksonomisindeki değişiklikler nelerdir? problemlerinin yanıtlarının ortaya konulmasıdır. Araştırmada, nitel araştırma *Yöntem*lerinden tanımlayıcı (descriptive) *Yöntem*i kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Bloom'un orijinal taksonomisi, düşünsel becerinin altı bilişsel zorluk süreci bağlamında sınıflandırmasını kapsayan çoklu sıralı bir modeldir. Bu modeldeki düzeyler, yıllar boyunca, öğretmenlere öğrencilerini daha yüksek düşünsel becerilere çıkarmaları için yol gösteren aşamalı merdiven basamakları olarak nitelendirilmiştir. Orijinal taksonomide, en alta yer alan üç düzey bilgi, kavrama ve uygulamadır. En üstteki üç düzey ise, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır. Temelde taksonomi, her düzeyin bir önceki düzeye dayandığı ve bir üst düzeye hazırladığı hiyerarşik bir yapıdır. Örneğin, "uygulama" düzeyinde görevleri yerine getiren bir öğrenci, "bilgi" ve "kavrama" düzeylerini gerçekleştirmiş ve bir sonraki basamak analiz basamağını gerçekleştirmeye hazır hale gelmiş demektir (Forehand, 2005).

Taksonomi, yaygın olarak, program hedeflerinin sınıflandırılması ve hedeflerin ve maddelerinin kapsam genişliğini altı temel basamak ışığında belirlemek için öğelerin test edilmesi amacıyla kullanılmıştır (Amer, 2006). Ancak, yeniçağ 21. yüzyılda eğitim psikolojisinde ve öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen yeni bilgi ve anlayışlar doğrultusunda, taksonominin revize edilme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu durumu doğuran gerekçeler şöyle sıralanabilir. 1- Orijinal taksonomideki tek boyutlu yapının yeniliklere cevap verememesi, 2- Orijinal taksonomideki bitişik ve kümülatif nitelikli yapılanmanın bağlayıcı ve zorlayıcı bir değerlendirme gerektirmesi ve 3- Orijinal taksonominin tek boyutlu yapısının bilişsel süreçler kapsamında yetersiz kalmasıdır (Tutkun, Güzel, Koroğlu ve İlhan, 2012).

Bloom taksonomisinin bilişsel alanı genel olarak terminoloji, yapı ve vurgu boyutları olmak üzere üç bölümde revize edilmiştir (Forehand, 2005; Krathwohl, & Anderson, 2003, akt. Education, 2012). Revize edilmiş Bloom taksonomisinde yapılan değişiklikler şunlardır: 1- Terminolojik değişikliklerde "bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme" şeklinde olan bilişsel alan basamakları, "hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma" olarak revize edilmiştir. 2- Yapısal değişikliklerde, bilişsel alan, "bilgi ve bilişsel süreç" olarak iki alt boyutta düzenlenmiştir. Bilgi boyutu, orijinal taksonomideki bilgi basamağında yer alan içeriğin, olgusal, kavramsal ve işlemsel olarak organize edilmiş şeklidir. Buna ek olarak, bilgi boyutuna, "üstbilişsel bilgi" adı altında, dördüncü bir kademe eklenmiştir. Bilişsel süreç boyutunda ise, orijinal taksonomideki tüm alt kademelerdeki ifadeler "fiilimsiler" olarak değiştirilmiştir. 3- Revize taksonomide vurgu, eğitim programı, öğretim ve değerlendirmenin uyumuna ve işbirliğine yapılmaktadır.

Araştırma problemlerine yönelik olarak, ilgili alan yazının analizi ile elde edilen sonuçlar şu şekilde Özetlenebilir:

1- Yeniçağ 21. yüzyılda oluşan yeni anlayışlar ve bilgi birikimleri doğrultusunda, öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili değişiklikler kapsamında, orijinal taksonominin yenilenerek, yeni yüzyıla uygun bir yapıya gelmesi gereği doğmuştur. 2- Revize taksonomi ile orijinal taksonomideki katı hiyerarşik çerçeve daha esnek bir hale getirilmiş ve bir kategorinin diğeri ile daha çok bitişik olmasına olanak sağlanmıştır. 3- Revize taksonomide yapılan terminolojik ve yapısal yenilikler, öğretimin planlanması sürecini daha kolay hale getirmiştir. 4- Bilgi ve bilişsel boyut olarak alt basamakların revize edilmesi ve sayısının artırılması, hedef yazmayı kolaylaştırarak, değerlendirme sürecinde performans değerlendirmeyi olanaklı kılmıştır.

Anahtar sözcükler: Bloom Taksonomisi, Revize Taksonomi, Hedef, Bilişsel Alan, Öğretim-Öğrenme.

Kaynaklar

- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8, 4, 214-230.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma *Yöntemleri*. Ankara: PEGEMA yayıncılık.
- Education. (2012). Bloom's Taxonomy. <http://www.education.com/reference/article/blooms-taxonomy/> (25 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir).
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised.. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://projects.coe.uga.edu/epltt/> (29 Kasım 2011 tarihinde indirilmiştir).
- Tutkun, Ö. F., Güzel, D., Koroğlu, M. ve İlhan, H. Bloom's revized taxonomy and critics on it, *The Online Journal of Counseling and Education*, (1) 3, 23-30.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişötesi Becerilerinin Öz Yeterlik Algısına Etkisi: Yapısal Eşitlik Modellemesi

Araş. Gör. Özkan ÇIKRIKCI
Artvin Çoruh Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, ozkanc61@hotmail.com

Doç. Dr. Hatice ODACI,
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi, hatodaci@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Sosyal bilişsel teori davranışların olaylar ve deneylerden etkilendiğini ifade etmektedir. Üstün yetenekli bireyler de kendi bilişsel süreçlerini daha etkin olarak kontrol edebildikleri için öz yeterlik algılarının bu durumdan farklı düzeyde etkilendikleri görülmektedir (Junge ve Dretzke, 1995; Pajares, 1996; Schack, 1989). Algılanan öz yeterlik, bireylerin sahip oldukları yeterliklerin performans (davranışa) dönüştürülmesine ilişkin geliştirdikleri inançlar olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Sahip oldukları yeterlikleri etkin bir şekilde değerlendirebilen bireylerin öğrenme süreçlerini yeniden yapılandırabilmeleri beklenilmektedir. Dolayısıyla, kendi yeterliklerine ilişkin üst düzey algıları olan bireylerin, daha etkin öğrenmeler için sahip oldukları potansiyeli daha etkili olarak kullanabilecekleri ifade edilmektedir (Bandura ve diğerleri, 1996). Öz yeterlik inançları insan davranışlarını çeşitli yollarla etkileyebilmektedir. Öncelikle öz yeterlik davranışların seçimini doğrudan etkilemektedir. Bireyler sergileyecek oldukları davranışları öz yeterlik algısı çerçevesinde değerlendirirler ve davranış performansını dönüştürürler. Bununla birlikte öz yeterlik algıları bireylerin düşünce örüntülerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir (Kumar ve Lal, 2006). Bandura'ya (2000) göre, öz yeterlik inançlarının bireylerin stratejik, düzensiz, iyimser veya kötümser düşüncelerini doğrudan yönlendirerek, davranışların sergilenmesi noktasında bireylerin motivasyon düzeylerini etkilemektedir. Bilişsel değerlendirmenin önemli rol oynadığı öz yeterlik gelişiminde bilişsel süreçlerin etkili olduğu belirtilmektedir. Bireylerin bilişsel süreçlere ve durumlara yönelik sahip oldukları duygu ve düşüncelerin farkında olmaları ve yeniden düzenleme yapabilme becerilerine sahip olmalarının, bir takım davranışların performansını dönüştürülmesi aşamasında bireylere kendi yeterliliklerini analitik olarak çözümleyebilmelerine olanak sağlayabilir. Kendi bilişsel faaliyetlerini gerçekçi bir şekilde düzenleyebilen bireylerin (Flavell, 1976; Sternberg, 2002), bu becerilerini başka alanlarda da uygulayabilmeleri onların öz yeterlik algılarını geliştirmektedir (Coutinho, 2008; Magno ve Lajom, 2008). Bu çalışmada, zihinsel alanda üstün yetenek gösteren fen lisesi öğrencilerinin, öz yeterlik algılarının bilişötesi becerilerden etkilendiği şeklinde oluşturulan hipotez kuramsal yapısal eşitlik modeliyle incelenerek bir nedensel durum saptanması amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda, fen lisesi öğrencilerinin bilişötesi becerileri temel alınarak, öğrencilerin öz yeterlik algılarını etkileme modeli geliştirilmiştir. Model içerisindeki bilişötesi becerilerin birbirleri ile olan ilişkileri, ayrıca bu değişkenlerin etkileşiminin öz yeterlik algılarını ne ölçüde yordadığını incelemek amacıyla nedensel desenden yararlanılmıştır. Nedensel desen, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlendiği ya da bilinen neden-sonuç ilişkilerinin incelendiği bir desendir. Nedensel araştırma deseni, bu çalışmada olduğu gibi değişkenler arası ilişkinin neden-sonuç niteliği taşıdığı durumlarda tercih edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; McMillan ve Schumacher, 2006). Araştırmanın çalışma grubu 227 kız (%54.4) ve 190 erkek (%45.6) toplam 417 fen lisesi öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 15.91'dir. (Ss: 1.00). Bilişötesi Farkındalık Envanteri (Schraw ve Sperling-Dennison, 1994; Akın, Abacı ve Çetin, 2007) ve Öz Etkililik Yeterlik Ölçeği (Sherervediğerleri, 1982; GözümveAksayan, 1999) uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17.00 paket programı kullanılarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Lisrel 8.51 paket programı yardımıyla yapısal eşitlik modeli oluşturulmuş ve uyum düzeyi incelenmiştir.

Bulgular: Bilişötesi farkındalık becerileri ile öz yeterlik alt faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca bilişötesi farkındalık toplam puanı ile öz yeterlik toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .39$, $p < .001$). Birbirine bağımlı sebepler sistemi yol (path) analizi kullanılarak açıklanmıştır. Yol analizi sonuçlarına göre, gözlenen ve gizli değişkenlerin modele eşzamanlı katkılarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(49)} = 172.44$, CFI = .97, IFI = .97, NFI = .95, RFI = .94, GFI = .94, RMSEA = .07, SRMR = .05).

Sonuç: Sonuç olarak, bilişötesi becerilerin öz yeterlik algısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen *Bulgular* literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Kaynakça

- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. ve diğerleri (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Cohen, L. ve diğerleri (2000). *Research methods in education*, 5. Baskı, New York: Routledge Falmer.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *American Journal of Psychology*, 10(1), 165-172.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. Lauren B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence içinde* (231-235), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gözüm, S. & Aksayan, S. (1999). Öz-etkililik-yeterlik ölçeği'nin Türkçe formunun güvenirlik ve geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 2(1), 21-34.
- Junge, M. E., & Dretzke, B. J. (1995). Mathematical self-efficacy gender differences in gifted/talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(1), 22-26.
- Kumar, R., & Lal, R. (2006). The role of self-efficacy and gender difference among the adolescents. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249-254.
- Magno, C., & Lajom, J. A. (2008). Self-regulation, self-efficacy, metacognition, and achievement goals in high school and college adolescents. *Philippine Journal of Psychology*, 41(1-2), 1-23.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research In Education: Evidence-Based Inquiry*, 6. Baskı, New York: Pearson Education.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Schack, G. D. (1989). Self-Efficacy as a mediator in the creative productivity of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12(3), 231-249.
- Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-470.
- Sherer, M. ve diğerleri (1982). The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Sternberg, R. J. (2002). Metacognition, Abilities, And Developing Expertise: What Makes An Expert Student?. Hope J. Hartman (Ed.), *Metacognition In Learning And Instruction: Theory, Research and Practice*, 2nd edition içinde (247-260), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hatice ODACI
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi,
hatodaci@hotmail.com

Evren ERZEN
Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
evrenerzen@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Temeli sosyal bilişsel kurama dayanmakta olan öz yeterlik kavramı, bireyin belirli bir işi gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize edip, o etkinliği başarılı şekilde yapacağına ilişkin inancı (Bandura, 1986) şeklinde tanımlanmaktadır. Öz yeterlik kavramı bireyin çeşitli alanlarda sahip olduğu öz yeterlik inançlarını ortaya koyan ve ilgilendiği alana göre isim değişikliği gösteren bir kavramdır. Duygusal öz yeterlik (Galla ve Wood, 2012), tüketici öz yeterliği (Ford ve Dickson, 2012), tedavi öz yeterliği (Elfedalli, Bolman, Candel, WiersveVries, 2012), öğretmen öz yeterliği (Skaalvik ve Skaalvik, 2010), matematik öz yeterliği (Lee, 2009) ve bilgisayar öz yeterliği (Paraskeva, Bouta, ve Papagianni, 2008) bu alanlardan sadece birkaçıdır. Bireyin araştırma ile ilgili görevlerde başarılı performans sergileyeceğine duyduğu güven olarak tanımlanan araştırma öz yeterliği (Forester, Kahn ve Hesson-McInnis, 2004) deneyimle artış gösteren, yayın deneyimi ve araştırmaya karşı duyulan ilgiyle ilişkili bir kavramdır (Lambie ve Vaccaro, 2011). Dolayısıyla bilimsel araştırma yürüten insanların bilimsel araştırmalara ilişkin konularda kendilerini yeterli hissetmeleri önemlidir. Ancak bilim insanlarının sahip olmaları gereken bu yeterlik, olası birçok değişkenin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır ve bilgisayar kullanımı bu etkenlerden birisidir.

Lisansüstü düzeyindeki öğrenciler, yürüttükleri araştırmalarda kütüphanelerin veri tabanlarını, sanal ortamda yayınlanan makale ve kitapları incelemekte ve güncel araştırmaları takip etmektedirler. Dolayısıyla bu öğrencilerin bilgisayara yönelik olumlu bir tutum içerisinde olmaları gerekmektedir. Bilgisayara karşı tutarlı şekilde sergilenen uygun ve uygunsuz davranışlar şeklinde tanımlanan (Fishbein ve Ajzen, 1975'ten aktaran: Seyal, Rahim ve Rahman, 1999) bilgisayara yönelik tutum, öz yeterlikle de ilişkili bir kavramdır (Torkzadeh ve Van Dyke, 2002). Bir diğer ifadeyle kendisini bilgisayara karşı yeterli hisseden bireyler bilgisayara karşı olumlu tutuma sahip olmaktadır. Ancak araştırma öz-yeterliliğini açıklamada bilgisayara yönelik tutum tek başına yetersiz görünmektedir. Bilim insanlarının önerdikleri normlarından birisi olan örgütlü şüphecilik bilim insanının var olan doğrulara körü körüne bağlanmaması, gerçekleri ortaya çıkarmak için her konuya şüphe duyarak yaklaşması şeklindedir (Neuman, 2007). Karar vermede kullanılan akılcı, amaçlı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanan eleştirel düşünme kavramı (Rudd, 2007) örgütlü şüpheciliğin niteliklerini ifade etmektedir. Lisansüstü düzeyde hem kuram hem de uygulamaya yönelik sorgulayıcı bir anlayışın temsilcisi olan eleştirel düşünme (Drennan, 2009), bir araştırmacının elindeki verileri araştırmaya yönelme, bütünleştirme ve yorumlama aşamalarında sahip olması gereken bir düşünme biçimi olduğu öngörülmektedir. Bu bağlamda lisansüstü düzeydeki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve bilgisayara yönelik tutumlarının araştırma öz yeterlikleri üzerinde etkili olabileceği, araştırmada yer alan değişkenlerin lisansüstü eğitim düzeyine göre farklılaşacağı düşünülmüş ve bu çalışma planlanmıştır.

Günümüzde lisansüstü derslerindeki çalışmalarının büyük bir bölümünü bilgisayar kullanarak gerçekleştiren lisansüstü öğrencileri için bilgisayara yönelik olumlu tutumlara sahip olmak büyük önem arz etmektedir. Bilgisayara yönelik olumlu tutumları olan lisansüstü öğrencilerinin çalışmalarında bilgisayar ve bilgi teknolojilerinden daha iyi yararlanabilecekleri dolayısıyla bilimsel çalışmalara yönelik eleştirel düşünme kapasitelerinin ve öz-yeterlik inançlarının yükseleceği söylenebilir. Tüm bunlar lisansüstü öğrenim gören öğrenciler için alanındaki başarı bakımından oldukça önemli yeterliklerdir ve bireyin kendisini kişisel olarak da yetkin hissetmesine katkı sağlayabilir. Elde edilen sonuçların lisansüstü öğrencilerinin öğrenim süreçleriyle ilgili yapılacak düzenlemeler konusunda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmada eğitim alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum, eleştirel düşünme ve araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Ayrıca araştırma değişkenlerinin öğrenim görülen lisansüstü eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Yöntem: Lisansüstü eğitimlerine devam eden yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum ve eleştirel düşüncelerinin araştırma öz yeterliği üzerindeki yordayıcı gücünü tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada kuramsal model, doğrusal modele göre tasarlanmıştır. Çalışmada bilgisayara yönelik tutum ve eleştirel düşünmenin araştırma öz-yeterliliği üzerindeki yordayıcı gücünün belirlenmesi amacıyla ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desen, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlendiği bir araştırma yöntemidir. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki incelenebilmektedir. Bu model Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh'e (2010) göre üç önemli uygulamaya olanak vermektedir, bunlar: (i) değişkenler arası ilişkileri değerlendirme, (ii) değişkenler arasındaki tutarlılığı değerlendirme (iii) yordama yapmaktır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) ise ilişkisel desenin iki amaca hizmet ettiğini belirtmişlerdir, bunlar: (i) önemli kabul edilen insan davranışlarını açıklamak (ii) insan davranışlarının muhtemel sonuçlarını yordamaktır. İlişkisel desende tasarlanan bu çalışmada bağımsız değişkenlerin (bilgisayara yönelik tutum ve eleştirel düşünme) bağımlı değişkeni (araştırma öz yeterliliği) yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi (87 kişi, % 44.2), Hacettepe Üniversitesi (24 kişi, % 12.2), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde (22 kişi, % 11.2), Artvin Çoruh Üniversitesi (22 kişi, % 11.2) ve Atatürk Üniversitesi (16, % 8.1), Gazi Üniversitesi (12 kişi, %6.1), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (10 Kişi, %5.1) ve Anadolu Üniversitesinde (4 kişi, % 2) eğitim alanında lisansüstü eğitimlerini sürdüren toplam 197 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 92'si (%46.7) yüksek lisans ve 105'i (% 53.3) doktora öğrencisidir. Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği, Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Araştırma Öz Yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler ve

kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından eğitim alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilere e-posta yoluyla gönderilerek uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 17.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi ve Bağımsız Gruplar t Testi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma öz yeterliği ile bilgisayara yönelik tutum ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçları; araştırma öz yeterliği ile bilgisayara yönelik tutum arasında ($r = .082, p > .05$) anlamlı bir ilişki bulunmadığını ancak araştırma öz yeterliği ile eleştirel düşünce ($r = .181, p < .05$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma öz yeterliğinin bilgisayara yönelik tutum ve eleştirel düşünme tarafından açıklanma düzeyini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bilgisayara yönelik tutum ve eleştirel düşünme araştırma öz yeterliği toplam varyansının %3'ünü açıklamaktadır ve bu değişkenlerden eleştirel düşünmenin ($\beta = .18, p < .05$) modele katkısı anlamlı bulunmuştur.

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma öz yeterliklerinin devam ettikleri öğrenim kademesine göre farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin araştırma öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t_{195} = -5.13, p < .01$). Doktora öğrencilerinin araştırma öz yeterlik puanlarının ($\bar{X} = 73.58, Ss = 7.94$) yüksek lisans öğrencilerin araştırma öz yeterlik puanlarından ($\bar{X} = 67.50, Ss = 8.66$) yüksek çıkmış olması bu farklılığın kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Yine lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarının devam ettikleri öğrenim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu yönündedir ($t_{195} = -1.98, p < .05$). Bilgisayara yönelik tutum bakımından doktora öğrencilerinin puanları ($\bar{X} = 68.12, Ss = 8.08$) yüksek lisans öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X} = 65.96, Ss = 7.05$) daha yüksek olarak bulunmuştur. Son olarak lisansüstü eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin devam ettikleri öğrenim kademesine göre farklılıklarına bakılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonunda elde edilen **Bulgular** yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklindedir ($t_{195} = -1.53, p > .05$).

Sonuç: Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir: doktora devam eden öğrencilerin yüksek lisansa devam eden öğrencilere göre daha yüksek düzeyli araştırma öz yeterliği ve daha olumlu bilgisayara yönelik tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Ayrıca; araştırma öz yeterliği ile eleştirel düşünce arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ve eleştirel düşünme eğiliminin araştırma öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen **Bulgular** literatür ışığında tartışılmıştır.

Kaynakça

- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C.K., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. (8th Ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Drennan J. (2010) Critical thinking as an outcome of a Master's degree in nursing programme. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 422–431.
- Elfedalli, I., Bolman, C., Candel, M.J.J.M., Wiers, R.W. & Vries, H.D. (2012). The role of self-efficacy, recovery self-efficacy, and preparatory planning in predicting short-term smoking relapse. *British Journal Of Health Psychology*, 17, 185–201.
- Ford, R.C. & Dickson, D.R. (2012). Enhancing customer self-efficacy in co-producing service experiences. *Business Horizons*, 55, 179–188.
- Forester, M., Kahn, J. H., Hesson-McInnis, M. S. (2004). Factor Structures of Three Measures of Research Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 3–16.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: The McGraw Hill
- Galla, B.M. & Wood, B. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52, 118–122.
- Lambie, G. W. & Vaccaro, N. (2011). Doctoral Counselor Education Students' Levels of Research Self-Efficacy, Perceptions of the Research Training Environment, and Interest in Research. *Counselor Education and Supervision*, 50(4), 243–258.
- Neuman, W.L. (2007). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Yayın Odası
- Paraskeva, F., Bouta, H. & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50, 1084–1091.
- Rudd, R.D. (2007). Defining Critical Thinking. Techniques: Connecting. *Education and Careers*, 82(7), 46–49.
- Seyal, A.H., Rahim, M. M. & Rahman, M. N. A. (1999). Computer attitudes of non-computing academics: a study of technical colleges in Brunei Darussalam. *Information & Management*, 37, 169–180.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching And Teacher Education*, 26, 1059–1069.
- Torkzadeh, G. & Van Dyke, T. (2002). Effects of training on Internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18, 479–494.

ID:122

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Ortam Tasarımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi

Gülşah HİÇYILMAZ
Sınıf Öğretmeni
gulsah_serifoglu@hotmail.com

Doç. Dr.Semra GÜVEN
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı, sguven@gazi.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Sosyal bir varlık olan insan, kişisel ve sosyal yönden kendini geliştirmek için kendini tanımaya ve içinde yaşadığı toplumun özelliklerini bilmeye ihtiyaç duyar. İnsanın bu ihtiyaçlarını giderme görevini başlangıçta aileler daha sonra da okullar üstlenmiştir. Okullar bu rolünü derslerin eğitim ve öğretim programlarını uygulayarak gerçekleştirmektedir. Okullarda bireylere içinde yaşadıkları toplumu tanıtan ders, ilköğretim 1-2-3. sınıflarda Hayat Bilgisi dersi ile başlar, 4-5-6-7. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersi ile devam eder. “Sosyal bilgiler, sosyal bilimler disiplinlerinden ilköğretim dönemi çocuklarının seviyesine uygun olarak seçilmiş bilgilerin, disiplinler arası bir yaklaşımla verildiği bir müfredat programıdır” (Tay ve Öcal, 2011, s. 10).Yeni eğitim anlayışına göre bireylerde aranan özelliklerin kazandırılması Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmektedir. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinin önemini artırmıştır.

Gelişen teknoloji ile birlikte hızla artan bilgilerin hepsinin öğrenilmesinin mümkün olmadığı görülmüştür. Artık bilgileri seçerek kullanan, bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandıran, kritik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, kendini ifade edebilen bireylere ihtiyaç olduğu fark edildi. Bu durum farklı eğitim anlayışlarının gelişmesine ve eğitim ortamlarında uygulanmasına neden oldu.Bunlardan biri de beyin temelli öğrenmedir. Beyin temelli öğrenme akımı, nörologlar, biyologlar, psikologlar, eğitimciler ve doktorların çalışmalarının birleştirilmesiyle derlenmiştir (Connell, 2009, s. 28).

Beyin temelli öğrenme beynin doğal olarak nasıl en iyi öğrendiğini belli ilkelere ve düzene koyan yeni bir öğrenme paradigması ve yaklaşımıdır (Duman, 2009, s. 18). “Beyin temelli öğrenmenin amacı, ezbere bilgiden anlamlı öğrenmeye geçmektir” (Caine and Caine, 1990, s. 69).

Beyin temelli öğrenme öğrencilerin ders boyunca sadece hedefi değil, ortamdaki her nesne, hareket, renk gibi herhangi bir durumdan etkilenecek öğrendiklerini örgütlemeye yoluna gittiklerini savunur. Beyin temelli öğrenmede ortamı da özel bir anlam taşır. Bu nedenle öğrenciye istediği bilgiye ulaşma ve seçme imkânı veren teknolojiden, farklı duylara hitap eden, konuları somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı hale getiren öğretim materyallerden kısaca öğretim ve öğrenim sürecinde bunların hepsini içine alan eğitim teknolojilerinden büyük ölçüde yararlanır.

Yağlı (2008), Öner (2008), Pennington (2010) ve Demirhan (2010)’un dil öğretimi ile fen ve teknoloji derslerinde yaptıkları araştırmalarda, beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sadece tutumlarını olumlu yönde etkilediği, Samur (2009) ise hem akademik başarılarını hem de tutumlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Amaç: Bu araştırmanın genel amacı; İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Ürettiklerimiz” ünitesinde Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ortam tasarımının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanıldığında rastgele seçilen gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olur. Deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz.

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu bağlamda okulda bulunan iki adet beşinci sınıf arasında seçkisiz olarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 22 öğrenciden oluşan 5-A sınıfı deney grubu, 22 öğrenciden oluşan 5-B sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan *Veri toplama araçları* başarı testi ve tutum ölçeğidir. Sosyal bilgiler dersi tutum anketi olarak, Bünyamin Yurdakul (2004) tarafından “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları” isimli doktora tezinde geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçekteki 26 maddenin faktör yükleri 0.46 ile 0.77 arasında değişiklik göstermektedir. Madde ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde geçerliliği değerleri ise 0.48 ile 0.75 arasında değişmektedir. Elde edilen katsayıların tamamının 0.30’un üzerinde olması, bütün maddelerin ölçeğin bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü anlamına gelebilir. Ölçek maddelerinin ayırıcılık güçlerinin kestirilmesinde, hesaplanan “t” testine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması ise ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir.

Başarı testi ise, araştırmacı tarafından pilot uygulama ile geçerlik ve güvenirlik ölçülerek oluşturulmuştur. Başarı testi için gerekli analizler ITEMAN programında yapılmıştır.Son durumda testin standart sapması: 5,39; testin güvenirliği KR-20: 0,81 ve test gücülüğü:0,58 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi işlemlerinde SPSS 13.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, istatistikî işlemlerden gruplar arası ve grup içi farklılığı belirlemek için aritmetik ortalama (X), bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Bulgular: Bu bölümde istatistikî işlemlerden elde edilen *Bulgulara* yer verilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu

	Ort	N	Std. Sap.	t	p
on_basari	20,28	22	5,97	-35,06	,00
son_basari	83,89	22	6,20		

Tablo 1’deki analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Tutum Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu

	Ort	N	Std. Sap.	t	p
on_tutum	96,45	22	17,73	-7,43	,00
son_tutum	123,72	22	2,60		

Tablo 2’deki analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin tutum testi ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu

grup	N	Ort	Std. Sap.	t	p
son_basari deney	22	83,89	6,20	13,07	,00
kontrol	22	56,30	7,70		

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı son testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Deney grubu için uygulanan beyin temelli öğretim yaklaşımı ve ortamı, kontrol grubu için uygulanan geleneksel öğretim *Yöntemi* ve ortamı, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu olarak etkilemede daha üstün olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Tutum Puanlarına İlişkin T- Testi Sonucu

grup	N	Ort	Std. Sap.	t	p
son_tutum deney	22	123,72	2,60	6,26	,00
kontrol	22	103,95	14,57		

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum son testi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülür ($p<0,05$). Deney grubu için uygulanan beyin temelli öğretim yaklaşımı ve ortamı, kontrol grubu için uygulanan geleneksel öğretim *Yöntemi* ve ortamı, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilemede daha üstün olduğu söylenebilir.

Sonuç: Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar:

1. Beyin temelli öğretim yaklaşımına uygun ortam tasarımıyla öğrenimin gerçekleştirilmesi başarıyı olumlu yönde etkilemiştir.

2. Beyin temelli öğretim yaklaşımına uygun ortam tasarımıyla öğrenimin gerçekleştirilmesi öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.
3. Deney grubu için hazırlanan ortam ve öğretim *Yöntem*, kontrol grubu için hazırlanan ortamdaki ve öğretim *Yönteminden* öğrenci erişim düzeylerini daha olumlu olarak etkilemiştir.
4. Deney grubu için hazırlanan ortam ve öğretim *Yöntem*, kontrol grubu için hazırlanan ortamdaki ve öğretim *Yönteminden* öğrencilerin derse yönelik tutumlarını daha olumlu olarak etkilemiştir.

Anahtar kelimeler: Beyin Temelli Öğrenme, Ortam Tasarımı, Eğitim Teknolojileri, Sosyal Bilgiler Dersi.

Kaynakça

- Caine, R. N. ve Caine, G. (1990, October). Understanding A Brain- Based Approach to Learning and Teaching. *Educational Leadership*, 66- 71.
- Connell, D. (2009, Fall). The Global Aspects of Brain- Based Learning. *Educational Horizons*, 28- 38.
- Demirhan, E. (2010). *Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Dayalı Biyoloji Öğretiminin Akademik Başarı, Tutum, Özyeterlik Algısı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Duman, B. (2009). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öner, E. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde, Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı'nın İlköğretim Öğrencilerinin Başarısına, Tutumuna ve Hatırdaki Tutuma Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Pennington, E. P. (2010). *Brain- Based Learning Theory: The Incorporation of Movement to Increase The Learning of Grammar By High School Students*, Doctor of Education, Liberty University, The Faculty of The School of Education, Lynchburg.
- Respress, T. ve Lutfi, C. (2006, Spring). *Whole Brain Learning: Fine Arts with Students at Risk. Reclaiming Children and Youth*, 15 (1), 24-31.
- Samur, Y. (2009). *Beyin Temelli E- Öğrenmenin (E- Learning) İlköğretim İngilizce Dersi 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Enstitüsü, Muğla.
- Tay, B. ve Öcal, A. (2011). *Sosyal Bilimler Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yağlı, Ü. (2008). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme Sürecine Katkıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Doyumunun İncelenmesi

Esin K. KÖKSAL
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı
eesinn79@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
ABD, sgizir@mersin.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Örgütsel iletişim, çalışanların örgüt içerisindeki çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmeleri, bireysel amaç ve eylemlerinin örgütsel amaç ve eylemlerle eşgüdümlemesi, dolayısıyla örgütsel ve yönetsel süreçlerin istendik şekilde işleyebilmesi ve örgütün varlığını devam ettirebilmesi için vazgeçilmez bir araç olarak görülmektedir. Örgütsel iletişim algısal perspektiften ele alındığında, örgütün en önemli bileşenlerden birisi olarak görülen çalışanların algı ve tutumlarına odaklanıldığı görülmekte ve çalışanların örgütteki iletişim davranışları ve ilişkileri algılayışlarının, örgütsel çevreye yanıt olarak verdikleri tutumlarında belirleyici olduğu ileri sürülmektedir (Goldhaber, Yates, Porter ve Lesniak, 1978; Pincus, 1986). Örgüt içi iletişim süreçlerini algısal perspektiften ele alan çalışmalar incelendiğinde, iklim algısı, bilgi yeterliği algısı ve doyum algısı gibi kavramlar üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Clampitt ve Downs, 1993; Downs ve Hazen, 1977; Goldhaber ve diğerleri, 1978; Gray ve Laidlaw, 2004; Gregson, 1990; Gülnar, 2009; Mount ve Back, 1999). Bu çalışmalarda doyum kavramının, örgütsel iletişimin değerlendirilmesinde temel değişkenlerden birisi olarak ele alındığı gözlenmektedir. İletişim ve doyum ilişkisine yönelik yapılan çalışmalarda, iletişim doyumunun iletişim iklimi, üstlerle iletişim, örgütsel bütünleşme, medya niteliği, resmi olmayan yatay iletişim, genel örgütsel perspektif, astlarla iletişim ve kişisel geri bildirim olmak üzere toplam sekiz boyut içeren kavramsal bir yapı olduğu ve örgütsel iletişime yönelik alanyazında giderek yaygınlaştığı ileri sürülmektedir (Clampitt ve Downs, 1993; Downs ve Hazen, 1977; Fournier, 2008; Goris, 2006; Hopper, 2009; Tsai ve Chuang, 2009).

İletişim doymu kavramının, çalışanların iletişim sürecindeki etkileşimlerinden oluşan sosyo-duygusal bir çıktı olduğu belirtilmekte ve çalışanların örgütteki bilgi akışı ve ilişkilerden sağladıkları doyum olarak tanımlanmaktadır (Gregson, 1990; Hecht, 1978). Gülnar (2009) iletişim doymu üzerine yapılan çeşitli tanımlamaları inceleyerek bu kavramının özetle, çalışanın içinde yer aldığı örgütsel ortamda hem bireylerarası hem de örgütsel iletişimden nitelik ve nicelik açısından elde ettiği memnuniyet düzeyini ifade ettiğini belirtmektedir.

Bunun yanı sıra, Gray ve Laidlaw (2004) örgütteki iletişimin örgüt çalışanlarının rol ve görev tanımlarını anlamalarına ya da ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bilgiyi elde etmelerine olanak sağladığını belirtmekte ve çalışanların iletişimden doyum elde etmelerinin iyi iş ilişkileri geliştirmelerindeki önemine vurgu yapmaktadır. Gray ve Laidlaw ayrıca, çalışanların iletişim doyumunun değerlendirilmesinin, örgütsel iletişimin zayıf ya da güçlü yanlarıyla ilgili veri toplanması, pozitif çalışma ilişkileri geliştirme, bilgi aktarımının geliştirilmesi ve sonuçta örgütsel verimliliği artıran iletişim stratejileri geliştirmek için bir temel oluşturacağını belirtmektedir.

Bunun yanı sıra, Hecht (1978), iletişim doymu kavramının, çalışanların örgütlerindeki iletişim sürecine yönelik beklentileri ve bu beklentileriyle bağlantılı olarak geliştirdikleri duygusal karşılığın anlaşılmasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan, öğretmenlerin iletişim beklentileri ve bu beklentilerin karşılanmasına yönelik elde ettikleri doyumun incelenmesinin, okulların daha verimli ortamlar haline getirilmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Biggs (1981) eğitim örgütlerinin temeli olan öğretmenlerin okullarındaki iletişimden doyum sağlamaları gerektiğini belirtmekte ve ancak yeterli düzeyde bilgi alış verişinde bulunulması halinde eğitim öğretime yönelik sorunların çözülebileceğinden söz etmektedir. Ayrıca, Biggs öğretmenlerin okullarında sergiledikleri performanslarına yönelik kişisel geri bildirim beklentileri, yöneticileriyle olan iletişimleriyle başarı, takdir ve sorumlulukları ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanma biçimlerini içeren iletişim ikliminin, onların iletişimden elde ettikleri doyumun belirleyicisi olduğunu ileri sürmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarındaki iletişimden sağladıkları doyum incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin iletişim doymu düzeyleri belirlenmiş ve iletişim doymu puanlarının kamu ya da özel okulda görev yapmaları, cinsiyetleri ve hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği üzerinde durulmuştur.

Yöntem : Tarama modelinde yapılan çalışmanın örneklemini, Mersin ili merkez ilçelerindeki 22'si kamu ve 11'i özel olmak üzere toplam 33 ilköğretim okulunda görevli 741 öğretmenden oluşmakta ve örneklemin 568'i (% 76,7) kamu, 173'ü (% 23,3) özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Örneklemin 455'ini (% 61,4) kadın, 286'sını (38,6) erkek öğretmenler oluşturmakta ve öğretmenlerin 507'sinin (% 68,4) 1-5 yıl arası, 161'inin (% 21,7) 6-10 yıl arası, 73'ünün (% 9,9) ise, 11 yılın üstünde olmak üzere değişen sürelerde hizmet verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin iletişim doyumlarını ölçmek amacı ile Downs ve Hazen (1977) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İletişim Doyumu Anketi" kullanılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek ve faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin toplam 26 madde içerdiği ve 7 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. DFA sonucunda ortaya çıkan 7 faktörlü model incelendiğinde, $\chi^2(247) = 478.45$ $\chi^2/df = 1.94$, RMSEA = .036, SRMR = .032, GFI = .95, AGFI = .93 ve CFI = .98 değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ayırt edici özelliklere sahip 26 madde ve 7 faktörden oluştuğu belirlenen bu model kuramsal ve istatistiksel açıdan uygun bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha değeri ise .89 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın amacına yönelik olarak araştırma problemi, alt problemler ve değişkenlerin özellikleri göz önünde bulundurularak elde edilen veri t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir.

Bulgular :Analiz sonuçları öğretmenlerin iletişim doyumunun boyutlarından çeşitli düzeylerde doyum sağladıklarını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında örnekleme dahil edilen öğretmenlerin, iletişim doyumunun diğer boyutlarıyla karşılaştırıldığında *yatay resmi olmayan iletişim, örgütsel bütünleşme, genel örgütsel perspektif* boyutlarında daha fazla doyum sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin kamu ya da özel ilköğretim okulunda görev yapmalarına göre iletişim doyumunun bütün boyutlarından elde puanlar arasında özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenirken, cinsiyet değişkenine göre, kişisel geribildirim boyutu hariç, diğer iletişim doyumu boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerinin de iletişim doyumunun bütün boyutlarından elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Örgütsel iletişim, iletişim doyumu, örgütsel iletişim doyumu, ilköğretim okulu öğretmenleri

Kaynakça

- Biggs, B. L. (1981). *Bueraucratic variables and teacher communication satisfaction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Clampitt, P. G. ve Downs, C. W. (1993). Employee perceptions of the relationship between communication and productivity. *The Journal of Business Communication*, 30, 5-28.
- Downs, C. W. ve Hazen, M. D. (1977). A factor analytic study of communication satisfaction. *The Journal of Business Communication*, 14, 63-74.
- Fournier, W. H. (2008). *Communication satisfaction interrational justice and organizational citizenship behaviors: Staff perception in a university environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio University, Ohio.
- Goldhaber, G. M., Yates, M. P., Porter, D. T. ve Lesniak, R. (1978). Organizational communication. *Human Communications Research*, 5, 76-96.
- Gray, J. ve Laidlaw, H. (2004). Improving the measurement of communication satisfaction. *Management Communication Quarterly*, 17, 425-448.
- Gregson, T. (1990). Communication satisfaction: A path analytic study of accountants affiliated with CPA firms. *Behavioral Research in Accounting*, 2, 32-49.
- Gülnar, B. (2007). *Araştırma görevlilerinin iş tatmini sağlama aracı olarak örgütsel iletişim ve iş doyumu: Kamu ve özel sektör üniversite karşılaştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hecht, M. L. (1978). Measures of communication satisfaction. *Human Communication Research*, 4, 350-368.
- Mount, D. J. ve Back, K. J. (1999). A factor-analytic study of communication satisfaction in the lodging industry. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 23, 401-418.
- Goris, J. R. (2007). Effects of satisfaction with communication on the relationship between individual-job congruence and job performance/satisfaction. *Journal of Management Development*, 26, 737-752.
- Hopper, M. (2009). *Communication satisfaction, job satisfaction, organizational commitment and intent to leave*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, The University of Waikato, New Zealand.
- Pincus, J. D. (1986). Communication satisfaction, job satisfaction and job performance. *Human Communication Research*, 4, 395-419.
- Tsai, M. T. ve Chuang, S. S. (2009). An integrated process model of communication satisfaction and organizational outcomes. *Social Behaviour and Personality*, 36, 825-834.

Program Evaluation of the Academic Writing Course at a Turkish Private University

Lec. Serkan UYGUN
Yeditepe University, serkanuygun2014@gmail.com

Assist. Prof. Enisa MEDE
Bahçeşehir University, enisa.mede@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: Program evaluation has become a very important concept in the daily life of the 21st century. Program evaluation aims to check and control the appropriateness and the efficiency of the programs provided for the society.

According to Lynch (1996, p.2) program evaluation is “the systematic attempt to gather information in order to make judgments or decisions.” Brown (1995, p.218) describes program evaluation as “the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a program and evaluate its effectiveness within the context of the particular institutions involved.”

Quality is a significant characteristic of life in the present society because people are clients and customers of goods and services. This approach has forced companies to produce products and services of good quality and to guarantee the quality to its consumers (Heyworth, 1998). Nowadays, the new trend in every field including education has moved from quality to excellence. This approach also affects education since education is one of the most crucial tools that make a country and nation more powerful and sophisticated. Quality and excellence in education can only be achieved by conducting program evaluation studies.

Aim of the Study: The aim of the study is to evaluate the academic writing program applied at a private university in Istanbul. This study aims to evaluate the academic writing course and the evaluation does not only involve the students but also the teachers.

Methodology: The participants of the study involved 25 preparatory school students of the English Language and Literature and Translation and Interpreting Studies departments. The students were at the upper-intermediate and advanced levels of the preparatory school, and they had six hours of academic writing courses in addition to three hours of feedback session weekly. In addition, two academic writing teachers from the preparatory school and two academic writing teachers from the departments also participated in the study.

As for the quantitative data collection instrument, a questionnaire of Chou (1998) was adapted to the current aim of the study. The questionnaire mainly consists of two parts. The first part focuses on the background information of the participants. The second part involves questions on a five-point Likert scale concerning different components of the academic writing course offered to the students. In addition, open-ended questions were also added to questionnaire to reach some qualitative data. The qualitative data collection instrument of the study involves the open-ended questions of the questionnaire together with the interviews.

The data were analyzed via SPSS 15. Descriptive statistics were used to get the mean scores of the items in the questionnaire. In addition, Wilcoxon Signed Rank test was conducted to check if the differences between the scores were significant or not. The reason to conduct Wilcoxon Signed Rank test was that the number of the participants was less than 30. For the qualitative data, pattern coding was applied to analyze the answers to the open-ended questions and the interviews.

Results: The first section focuses on how difficult the students found some concepts of academic writing when they started the preparatory program. The students answered on a 5-point Likert scale ranging from very easy to very difficult. The results showed that writing an effective introductory paragraph, giving enough supporting details and examples, completely developing the topic, logical development of the ideas, appropriate use of vocabulary to express the ideas, use of synonyms, and knowledge of avoiding plagiarism were the items that were found to be challenging by the participants. The students had no idea about the difficulty of using a topic sentence in paragraphs, writing logical conclusions, using transition words properly, dividing paragraphs appropriately, using run-on sentences, using the correct tense, preposition, article, grammar, spelling, punctuation, and paraphrasing.

These results are also in line with the results of the interviews conducted with the writing teachers working in the preparatory school. They clearly state that the students have no concept and notion about academic writing and this condition makes it very hard for the teachers to conduct the lessons as they planned.

The second section focuses on how difficult the students found the same concepts of academic writing when they completed the preparatory program. The students answered on a 5-point Likert scale ranging from very easy to very difficult. The results showed that none of the concepts were considered to be difficult anymore. These results indicated that the students had acquired the necessary concepts and notions of academic writing and they were able to write essays in English effectively and appropriately. The results of the student interviews support the quantitative data of the questionnaire. They express that they have acquired all the rules and concepts of academic writing and they feel themselves confident in writing essays. The interviews with the department writing teachers also state that the teachers were satisfied with the level and knowledge of the students in academic writing courses.

When the first two sections were compared to find out if the differences were significant, Wilcoxon Signed Rank test was conducted. The results of the study revealed significant differences between the time when the students started the preparatory program and completed the program which means that the students showed significant improvement in the academic writing abilities. The p values for all the items are found to be below .05.

Conclusion: The results of the study have demonstrated that most of the students were very satisfied with the academic writing course they received in the preparatory program and provide positive feedback in the questionnaire applied and the interview conducted. The teachers were also pleased with the improvement of the learners. Although teaching academic writing can be considered as one of the hardest skills, with the careful planning of the curriculum and syllabus, with dedicated teachers who try to do their best, and with the adequate support of the management, it is quite easy to reach the desired goals and objectives.

Key words: program evaluation, academic writing course

References

- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston: Heinle and Heinle.
- Chou, C. (1998). *Evaluation and Needs Analysis of an Academic Writing Course for International Graduate Students: ELI 83*. Retrieved from: <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/20235/Chou1998.pdf?sequence=1>
- Heyworth, F., (1998). The Concept of Quality in Modern Language Teaching. Retrieved from: <http://www.ecml.at/documents/reports/WS199817E.pdf>
- Lynch, B. K. (1996). *Language Program Evaluation. Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.

Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Fen Eğitimi Anabilim Dalı
fatihaydin14@gmail.com

ÖZET

Problem durumu Teknolojinin sınıflara entegrasyonu eğitimciler arasında önemi gittikçe artan bir konu haline gelmektedir. Birçok araştırmacı (örn: Angeli & Valanides, 2009) teknoloji entegrasyonunu özellikle Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) olarak çalışmalarında incelemektedirler. Ancak son yıllarda, teknoloji entegrasyonu ile ilgili ana konulardan bir tanesi Shulman'ın "Pedagojik Alan Bilgisi" üzerine inşa edilen "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)" (Chai, Koh, & Tsai, 2010) olmaktadır. Mishra ve Koehler (2006) tarafından önerilen TPAB, Teknolojik Bilgi (TB), Pedagojik Bilgi (PB) ve Alan Bilgisinin (AB) üçünün birleşiminin oluşturduğu bir formdur. Buna göre TB, dijital video ya da bilgisayar gibi dijital teknolojiler hakkındaki bilgiyi; PB, öğretim yaklaşımları ile ilgili bilgiyi; AB ise ilgili konunun alanına yönelik bilgiyi ifade etmektedir.

Bunu yanında, Cross (1976), her bireyin kazanılan bilgiyi organize etmede ve toplamada kendilerine ait stile sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Bilişsel stil terimi ise ilk olarak Allport (1937) tarafından kullanılmıştır ve bu terim, insanın tipik ya da her zamanki problem çözme, düşünme, algılama ve hatırlama biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda birçok bilişsel stil bilinmektedir. Şöyle ki, yazarlar tarafından yapılan araştırmalarda 30'un üzerinde bilişsel/öğrenme stilleri ile ilgili konulardan bahsedildiği belirtilmektedir (Riding & Cheema, 1991). En çok çalışılan bilişsel stillerden biri Alan Bağımlı/Alan Bağımsız bilişsel stildir. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stil kavramı ise Witkin'in (1962) çalışmaları sonucunda ortaya çıkmıştır. (Witkin & Goodenough, 1981).

Witkin ve Goodenough (1981), Alan Bağımlı/Alan Bağımsız bilişsel stilinin ana özelliği anlamında, Alan Bağımlı bireyleri "bir ögeyi, onun kendi bağlamından yetersiz olarak ayırabilen kişi" olarak tanımlarken Alan Bağımsız bireyleri "bir ögeyi, onun kendi bağlamından kolayca ayırabilen kişi" olarak tanımlamaktadır. Örneğin Jonassen ve Grabowski (1993) tarafından bu konuda yapılan karşılaştırmada bazı farklılıkları şu şekilde ifade etmek mümkündür. Alan bağımlı bireyler bütünsel, sosyal ve girişken, toplumsal, geleneksel, dışsal yönelimli, düşünceleri sunulduğu gibi kabul eden bireylerken, alan bağımsız bireyler analitik, içsel yönelimli, bireysel, kendine dönük, deneysel, başkalarına bağlı olmayan ve kavramsal olarak yönelimli bireylerdir. Bu bilişsel stil ile ilgili çalışmalara bakıldığında çoğunun akademik performans (Paramo, 1997) ve öğretim teknikleri (Bahar, 2003) gibi çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu nedenle genel olarak ifade etmek gerekirse TPAB gibi günümüzün önemli bir konusuyla bireysel farklılığı ortaya koyan bu bilişsel stil arasındaki ilişkinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Diğer bir bilişsel stil ise Hudson'un (1966) çalışmalarından ortaya çıkan Yakınsak/İraksak bilişsel stildir ve Child ve Smithers'e göre (1973) yakınsak düşünürler geleneksel olarak kabul edilen bir çözümü gerektiren problemlerde nispeten yüksek puan almalarıyla tanımlanırken, birçok kabul edilebilir çözümün üretilmesini gerektiren problemlerde ise düşük puan almalarıyla tanımlanırlar ve ayır edilirler. Bunun tersi ise iraksak düşünürler için tanımlanır (Bahar & Hansell, 2000). Aynı zamanda Danili ve Reid (2006) yakınsak/iraksal bilişsel stilin eğitimciler tarafından alan bağımlı/bağımsız bilişsel stili kadar dikkate alınmadığını ifade etmektedir. Hem bu açıdan bakıldığında hem de alan bağımlı/alan bağımsız gibi bireysel farklılığı ortaya koyması açısından TPAB ile ilişkilendirilerek incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmanın amacı, alan bağımlı/alan bağımsız ve yakınsak/İraksak bilişsel stiller açısından fen eğitimi öğretmen adaylarının bu bilişsel stillerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri üzerine etkisini incelemektir.

Yöntem : Bu çalışma, 2012-2013 akademik yılı bahar döneminde AİBÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 1. sınıf (N=97), 2. sınıf (N=97) ve 3. sınıf (N=71) fen eğitimi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma *Yöntemi* benimsenmiştir. Buna göre, katılımcıların bilişsel stillerini belirlemek için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan, alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stilini belirlemek için Witkin ve ark. (1971) tarafından geliştirilen ve birçok araştırmacı (örn: Aydın, 2009) tarafından kullanılan Grup Saklı Şekiller Testi (GSŞT), yakınsak/iraksak bilişsel stilini belirlemek için ise Al- Naeme (1991) tarafından modifiye edilen ve birçok araştırmacı (örn: Bahar & Hansell, 2000) tarafından kullanılan Yakınsak/İraksak Testi (YIT) kullanılmıştır. GSŞT, 18 karmaşık desen içerisinde ilgili şekillerin bulmasını gerektiren bir testtir. Buna göre katılımcılar buldukları şekil üzerinden 1-18 arasında puan almaktadırlar. YIT, içerisinde 6 mini testi barındıran ve katılımcıların 1-100 arasında puan aldıkları bir testtir. Katılımcıların teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerini belirlemek için ise Graham ve ark. (2009) tarafından geliştirilen ve Timur ve Taşar (2012) tarafından Türkçe'ye adapte edilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeği (TPABÖÖ) kullanılmıştır. TPABÖÖ, 31 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Katılımcıların bilişsel stillerinin TPAB Özgüvenleri üzerine etkisini belirlemek için ise MANOVA tekniği kullanıldı.

Bulgular ve Sonuç :MANOVA tekniği kullanılarak elde edilen analiz *Bulguları* incelendiğinde katılımcıların alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel stilleri ile TPAB Özgüvenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F_{(8,464)} = 1.372, p > .05, \text{Wilk's } \Lambda = .954, \text{partial } \eta^2 = .023$). Bunun yanında, katılımcıların yakınsak/iraksak bilişsel stilleri ile TPAB

Özgüvenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F_{(8, 496)} = 1.644$, $p < .05$, Wilk's $\Lambda = .949$, partial $\eta^2 = .026$). Bu fark için konular arası etkiler testi (Tests of Between-Subjects Effects) incelendiğinde ise yakınsak/ıraksak bilişsel stillerin TPABÖ Ölçeğinin 4 boyutundan 2'si olan Teknolojik Alan Bilgisi ($F_{(2, 254)} = 3.725$; $p < .05$; partial $\eta^2 = .029$), Teknolojik Bilgi ($F_{(2, 254)} = 3.718$; $p < .05$; partial $\eta^2 = .029$) ve Toplam Puan ($F_{(2, 254)} = 5.111$; $p < .05$; partial $\eta^2 = .039$) üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar, bu farklılığın ıraksak bilişsel stillere sahip bireyler lehinde olduğunu da göstermektedir. Bu sonuç aynı zamanda bize bireysel farklılıkların önemli olduğunu ve özellikle günümüz önemli ve güncel konularından biri olan TPAB Özgüvenleri açısından dikkate alınması gerektiğini de göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Fen Eğitimi, Öğretmen Adayı, Bilişsel Stil, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Özgüven

Kaynakça

- Al-Naeme, F. F. A. (1991). *The influence of various learning styles on practical problem-solving in chemistry in Scottish secondary schools*. Ph.D. thesis, University of Glasgow.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Pre-service elementary teachers as information and communication technology designers: an instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(4), 292–302.
- Aydın, F. (2009). *Teknolojinin Doğasına Yönelik Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin ve Kavramlarının Gelişimi ve Öğretimde İkilemlerin Etkililiği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bahar, M. (2003). The effect of instructional methods on the performance of the students having different cognitive styles. *Hacettepe University Journal of Education*, 24, 26–32.
- Bahar, M. & Hansell, H. M. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests. *Educational Psychology*, 20(3), 349-364.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating pre-service teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63–73.
- Danili, E. & Reid, N. (2006). Cognitive factors that can potentially affect pupils' test performance. *Chemistry Education Research and Practice*, 7 (2), 64-83
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). Measuring the TPCK confidence of inservice Science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Jonassen, H. D., & Grabowski, L. B. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Riding, R., and Cheema, I. (1991). Cognitive Style – An Overview and Integration. *Educational Psychology*, 11(3-4), 193–215.
- Timur, B. & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839 -856.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. & Karp, S.A. (1971). *A manual for the embedded figure tests*. Consulting Psychologists Press, CA.
- Witkin, H. A. & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles: essence and origins*. International University Press, NY.

Purdue Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi

Arş. Gör. Neşe KUTLU
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
nese_ktl@hotmail.com

Prof. Dr. Murat GÖKDERE
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
mgokdere@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Bireylerde var olan yaratıcı düşünme becerileri bireylerin farklı aile, eğitim öğretim ortamı, sosyokültürel çevrelere sahip olmaları nedeniyle doğal olarak farklılık göstermektedir. Özellikle eğitim öğretim ortamları, bazı bireylere yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunarken, bazı bireylere yeteri kadar fırsat sağlayamamaktadır. Bu durumda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlayabilecek özel programlar ve modeller kullanılmaktadır. Bu modellerden birisi de üç aşamalı Purdue Modeli'dir.

Üç aşamalı Purdue Modeli; üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılan bir modeldir (Moon, Kolloff, Robinson, Dixon ve Feldhusen, 2009; Moon, 2002). Günümüzde uygulamaları etkili bir şekilde devam eden Model'le öğrencilerin öğrenme hızına uygun öğrenme fırsatları sunularak, öğrencilerin sürece dahil edilebilmesi ve çeşitli düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Moon ve ark., 2009). Model'in aşamaları incelendiğinde; birinci aşamada konu ile ilgili temel bilgi ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanır ve öğretmen kontrolünde olan etkinliklere yer verilir. İkinci aşamada yaratıcı problem çözme etkinlikleri ve grup çalışmaları, üçüncü aşamada ise bilginin gerçek problem durumlarına uygulandığı bireysel proje çalışmaları vardır (Moon ve diğ., 2009). İlgili literatür incelendiğinde, Purdue Modeli'ne dayalı uygulamaların öğrencilerin ilgi alanlarının keşfedilmesine yardımcı olduğu, motivasyonlarını artırdığı, özbenliklerinin gelişimine katkılar sağladığı ve bağımsız çalışma becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Moon ve diğ., 2009; Moon, Feldhusen ve Dillon, 1994; Feldhusen ve Kolloff, 1984). Ayrıca bu programdaki katılımcıların aileleriyle yapılan bir araştırmada zenginleştirme modelinin etkileri araştırılmış, aileler üzerinde de olumlu sonuçlar bulunmuştur (Moon, 1995).

Purdue Modeli'ne dayalı etkinlikler geliştirilerek üstün yetenekliler örneklem grubu dahilinde fen alanında bazı araştırmalar (Çepni, Gökdere ve Küçük, 2002; Ünlü, 2008), hem üstün yetenekli hem de normal seviyedeki öğrencilere yönelik matematik alanında yapılan bazı araştırmalara rastlanmıştır (Altıntaş, 2009). Fakat ilkökul düzeyinde heterojen sınıflarda modelin uygulamaları ve yaratıcı düşünme becerilerine yönelik bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu bakımdan ilkökul düzeyinde Purdue Modeli'ne dayalı eğitimin normal sınıflarda yaratıcı düşünme becerilerini ne derecede etkilediği araştırılması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir. İlkokul düzeyindeki öğrencilere kendilerini ifade etme, sorumluluk alma ve üst düzey öğrencilerin de potansiyellerini geliştirmesine olanak veren Purdue Modeli uygulamaları ile uygun öğrenme fırsatlarının sunulabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, üç aşamalı Purdue Modeli'nin ilkökullarda Fen ve Teknoloji derslerinde uygulanmasının yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Bu kapsamda, çalışmanın problemi "ilkökullarda üç aşamalı Purdue Modelinin Fen ve Teknoloji derslerinde uygulanmasının yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisinin olup olmadığı" dır. Çalışmanın alt problemleri:

1. Deneyel işlem sonrası, deney ve kontrol grupları yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deneyel işlem sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları; akıcılık, esneklik, ayrıntınlık ve orijinallik boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları; yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları; yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem: Çalışmada nicel araştırma Yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneyel desen kullanılmıştır. Bu araştırma deseniinde kişilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele dağıtılması imkansız olabilir veya istenmeyebilir. Bu araştırmalarda deney ve kontrol gruplarına yerleşecek kişiler rastgele dağılım dışında bir yolla yerleştirilir (Çepni, 2009). Araştırmanın bağımlı değişkeni yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları iken, bağımsız değişkenleri ise üç aşamalı Purdue Modeline dayalı Fen ve Teknoloji eğitimidir.

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu, 2012- 2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Amasya ili Fatih İlkokulu 4-A (29 öğrenci) ve 4-B (31 öğrenci) sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları rastgele olarak seçilmiştir.

Veri toplama aracı: Çalışmada veri toplama aracı olarak Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) kullanılmıştır. TYDT'deki etkinlikler değerlendirilirken deneklerin akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntıya girme olmak üzere dört ayrı boyuttan aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Değerlendirme "Torrance Tests of Creative Thinking, Figural Test, Booklet A" (1972) adlı puanlama rehberindeki ölçütlere göre yapılmıştır. Etkinlik I: Bir Resim Oluşturma etkinliğinde akıcılık ve esneklik puanları aranmamakta, orijinallik ve ayrıntıya girme puanlandırılmaktadır. Etkinlik II ve III'te akıcılık, esneklik, orijinallik, ayrıntılilik boyutlarının hepsi hesaplanır. TYDT A Formunun her bir boyutunun puanı, etkinlik I., II., III. için ayrı ayrı toplanır ve sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınarak öğrencinin TYDT toplam puanı elde edilir. Aksu (1985) testin "resim tamamlama" ve "paralel çizgiler" etkinliklerini kullanarak çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada testin söz konusu etkinlikleri için yüksek geçerlik ve güvenirlik katsayıları elde etmiştir. Verilerin analizinde iki uzmandan yardım alınmıştır.

Uygulama: Araştırmacı tarafından ilkököl 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi Kuvvet ve Hareket ünitesine yönelik Purdue Modeline dayalı rehber materyal geliştirilmiştir (Kutlu, Gökdere, 2013). Deney grubunda uygulamaları yapan öğretmene uzman tarafından Purdue Modeli ile ilgili kapsamlı bir seminer verilmiştir. Kuvvet ve Hareket ünitesine geçmeden önce TYDT ön test olarak uygulanmış olup, deney grubunda 4 hafta boyunca uygulama öğretmeni tarafından Purdue Modeline dayalı rehber materyalle ders işlenmiştir. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim müfredatına göre ders işlenmiştir. Purdue Modeli uygulamalarında ünite başlangıcında öğretmen öğrencilere problem günlüğü tutturmuştur. Öğretmenle mümkün olduğunca bu problem durumlarını sınıfta irdelemiş ve tartışmışlardır. Geliştirilen rehber materyale göre üç aşamalı Purdue Modelinin 1. aşamasında öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırabilmek için zenginleştirilmiş etkinlikler, 2. Aşamada yaratıcı problem çözme etkinlikleri, grup projeleri yapılmıştır. 2. Aşamada ortaya çıkan ürünlerden bazıları; yap-bozlar, posterler, araştırma raporları, deneyler, üç boyutlu materyaller, powerpoint sunusu, haber bülteni, gözlem raporlarıdır. Çeşitli grup ürünlerinin sınıfta farklı sunumlar yapılmıştır. Bu modelle öğrenme süreci daha eğlenceli hale getirilmiş, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmeleri ve sorumluluk almaları sağlanmıştır. TYDT son test olarak uygulanarak, elde edilen verilerin analizi, değerlendirme formları üzerinde yapıldıktan sonra SPSS programında yapılmıştır. Uygulama süresince kontrol grubunda ön test ve son testlerin deney grubu ile aynı zamanlarda yapılmasına dikkat edilmiştir. Kontrol grubu sınıf öğretmenin müfredattaki konuları işleyip işlemediği kontrol edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma: Çalışma Bulgularına ait analizlerinden oluşan tablolardan bir kesit aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin TYDB Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Ss	t	Sd	p
Deney Grubu	29	35,09	15,97	-3,96	58	,000*
Kontrol Grubu	31	22,64	06,99			

Tablo 1 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TYDB son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur, [$t_{(58)}=-3,96$, $p<0,05$]. Bu değerler kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre deney grubundaki öğrencilerin TYDB puan ortalamalarında anlamlı bir artış olduğunu gösterir yöndedir. Araştırmadan elde edilen *Bulgulardan* yola çıkarak Purdue Modelinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu durumun sebebinin gruplar halinde çalışan deney grubu öğrencilerinin modelin her aşamasında zenginleştirme etkinlikleri ile aktif olmaları, yargılamanın olmadığı bir ortamda kendi fikirlerini özgürce ifade etme, sorumluluk alma, proje çalışmaları gibi Purdue Modeli uygulamaları ile sağlandığı düşünülmektedir.

Sonuç:

- Deney grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
- Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.
- Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında akıcılık ve orijinallik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, esneklik ve ayrıntılilik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarına göre akıcılık, orijinallik, ayrıntılilik boyutları bakımından anlamlı bir farklılık bulunurken, esneklik boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Üç Aşamalı Purdue Modeli, Yaratıcı Düşünme

Kaynaklar

- Altıntaş, E. (2009). Purdue Modeline Dayalı Matematik Etkinliği ile Öğretimin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Başarılarına ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S., Gökdere, M. ve Küçük M. (2002). Fen Alanında Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Purdue Modeline Dayalı Örnek Etkinlik Geliştirme. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara. www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t68d.pdf web adresinden 12.12.2012 tarihinde saat 16:00 'da edinilmiştir.

- Kolloff, P. B., Feldhusen, J. F. (1984). The Effects of Enrichment on Self Concept and Creative Thinking. *Gifted Child Quarterly*, 28 (2), 53-57.
- Kutlu, N., Gökdere, M. (2013). Proje Tabanlı Öğrenmeyi Zenginleştirme: Üç Aşamalı Purdue Modeli, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 293-311.
- Moon, S. M., Kolloff, P., Robinson, A., Dixon, F. and Feldhusen, J. F. (2009). The purdue three stage model. In J. S. Renzulli et.al (Eds). *Sytems & Models for Developing Programs for the Gifted & Talented*, 2nd. Ed., Mansfield Center, C.T. Creative Learning Press, 289- 321.
- Moon, S. M. (1995). The Effects of an Enrichment Program on the Families of Participants: A Multiple-Case Study. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 198-208.
- Torrance, E. P. (1972). *Torrance Tests of Creative Thinking: Directions Manual and Scoring Guide*. Figüral Test, Booklet : A Princeton, N J . : Personnel Press, Inc.
- Ünlü, P. (2008). An Application of The Three Stage- Purdue Model in Physics Education in Turkey, *Journal of Applied Sciences*, 8 (22), 4137- 4144.

ID:128

İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Yönelik Nükleer Enerji Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Halit KIRIKTAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi/İZMİR,
halit58yyu@hotmail.com

Mustafa KAHYAOĞLU
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi/SİİRT,
mustafa.kahyaoglu56@gmail.com

Sinan ESLEK
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi/İZMİR
sinaneslek35@gmail.com

Teoman KESERCİOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi/İZMİR
teoman.koglu@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitimin temel amaçlarından biri bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerin kavramasına önem veren eğitici modellerin gelişmesine yardımcı olmak ve öğrencilerde sosyal sorumluluk bilinci geliştirmektir. Bu aşamada çevre eğitimi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını hitap ederek bir yandan öğrencilere çevreyle ilgili bilgiler aktarırken diğer yandan çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların gelişmesini sağlamaktadır. Bu durumda bireylerinin fikir, düşünce, olay ve olgulara karşı tutumların ortaya konulması onlara kazandırılacak davranışlar için oldukça önemlidir. Aynı şekilde bireylerin nükleer enerjiye yönelik tutumlarının ortaya konulması bu konuda verilecek eğitim için önemlidir. Nükleer enerji konusu fen eğitimi ve çevre eğitimi içerisinde yer alan ve son zamanlarda hem ülkemizde hem de dünyada sık sık gündeme gelen bir konudur. Başta Amerika ve Fransa gibi gelişmiş ülkeler olmak üzere eğitim programlarında nükleer enerji konusuna yer vermektedir. Ülkemizde ise nükleer enerji konusunda yeterince çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durumda gelecekte ülkeyi emanet edeceğimiz çocuklara nükleer enerji kavramını kavratacak ve onlara rehber olacak fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer enerjiye yönelik tutumlarının ortaya konulması önemlidir.

Araştırmanın amacı: İlköğretim Fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer enerjiye yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla nükleer enerjiye yönelik tutum ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak bu konuda araştırma yapacak araştırmacıların kullanımına sunmaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 252 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçek hazırlanırken alan yazından faydalanılmış ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Verilerin analizi için SPSS 16.00 ve LISREL 8.80 paket programları kullanılmıştır. İlk olarak 36 madde içeren nükleer enerji tutum ölçeği (NETÖ) yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonları, toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi ve faktörlerin Croanbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ayrıca, ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, faktörler arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın Bulguları: Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere veriler üzerinde ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett test analizleri yapılmıştır. KMO değeri ,803 ve Barlett test değeri ise $X^2=3515,462$; $sd=630$, ($p=000$) olarak belirlenmiştir. Bu durumda 36 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda madde yükü 0,30'un altında olan ve yükleri farklı faktörlerde birbirine yakın dağılan 19 madde ölçekten çıkarılmış geri kalan maddeler üzerinde analizler yinelenmiştir. Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan toplam 17 madde üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Son hali ile 17 maddelik ölçeğin KMO değerinin ,832; Bartlett Testi değerlerinin $X^2=1721,556$; $sd=136$; $p<,000$ olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan 17 maddenin rotasyona tabi tutulmaksızın (unrotated), faktör yüklerinin ,483 ile ,870 arasında olduğu; buna karşılık Varimax dik döndürme tekniği sonrasında rotasyona tabi tutulmuş haliyle bu yüklerin ,516 ile ,871 arasında olduğu görülmüştür. Diğer taraftan ölçek kapsamına alınan maddelerin ve faktörlerin toplam varyansın %56,915'sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin bütünü için yapılan Cronbach alfa güvenilirlik iç tutarlılık değeri ,76, ölçeğe ait alt boyutlardan “nükleer enerji politikası” için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,88, “nükleer enerji kullanımına yönelik tutum” için ,80, “nükleer ve diğer enerji türlerinin çevreye olan etkisine yönelik tutum” için ,68 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Sonuç ve Öneriler: Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Nükleer Enerji Tutum” ölçeği tanıtılmıştır. Hazırlanan ölçek ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının nükleer enerjiye yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılmaya uygun bir ölçek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçek ilköğretim fen bilgisi öğretmenler için de kullanılabilir. Fakat ilköğretim fen bilgisi öğretmenler için kullanılmadan önce geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Atılğan, İ. (2006). Nükleer Enerji, Toryum Elementi ve Türkiye İçin Önemi. *Mühendis Makina Dergisi*, (529).
Baumgartner, F. R. (1989). Independent and politicized policy communities: Education and nuclear energy in France and in the United States. *Governance*,2(1), 42-66.

- Cooper, S., Yeo, S., & Zadnik, M. (2003). Australian students' views on nuclear issues: Does teaching alter prior beliefs?. *Physics education*, 38(2), 123.
- Güneş, T., Alat, K. & Gözüm, A.İ.C. (2013). Fen öğretmeni adaylarına yönelik yenilenebilir enerji kaynakları tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 269-289. [http:// ebad-jesr.com](http://ebad-jesr.com). 11.01.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Özdemir, N. & Çobanoğlu, E.O (2008). Türkiye’de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 218-232.
- Stabin, M. G. (1996). MIRDose: personal computer software for internal dose assessment in nuclear medicine. *Journal of Nuclear Medicine*, 37(3), 538-546.
- Temurçin, K. & Aliağaoğlu, N. (2003). Nükleer enerji ve tartışmalar ışığında Türkiye’de nükleer enerji gerçeği. *Coğrafi Bilimler Dergisi* 1(2), 25-39.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,194–202.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Weinberg, A. M. (1972). Social institutions and nuclear energy. *Science*, 177(4043), 27-34.

ID:129

The Effect of Web-Based Education Experiences on Nursing Students' Use of the Internet and their Attitudes Toward Web-Based Education

Assistant Professor Emine ŞENYUVA
Istanbul University Florence Nightingale Faculty of Nursing
Nursing Education Department
esenyuva@istanbul.edu.tr

ÖZET

Introduction: It is an undisputable fact that information accumulation is increasing each passing day and it is vital to benefit from such an accumulation in today's world where information and communication technologies are frequently utilized. Such a situation has brought about the development of information technologies which make the accumulation, protection and transfer of information possible. The Internet is one of these technologies (Altunçekiç & Aksu, 2011; Atack, 2003; Liaw, Huang & Chen, 2007). Nursing students, the target group of the study, constitute the largest professional group that will benefit from the Internet, thereby students on web-based education programs, in order to adapt themselves to changes and developments in healthcare services, enhance their individual and occupational skills and it helps them maintain life-long learning after their graduation. Web-based education will eliminate time and space dependency and provide nurses with an opportunity to fulfil their occupational and individual roles in a flexible framework, maintain their education, have a career and equip themselves in their profession (Atack, 2003; Karaman, 2011; Twomey, 2004; Yu & Yang, 2006; Wilkinson, Roberts & Alison 2010). For this reason, students' knowledge and skills of using the Internet and participation in web-based education will affect their perception of the Internet and their attitudes toward the Internet and web-based education positively (Liaw, Huang & Chen, 2007; Sanders & Morrison-Shetlar, 2001). Students' attitudes toward internet and web-based education affect their education programs related to their learning environment, learning method as well as student and teacher roles. For this reason, knowing the duration of students' Internet use, their purposes, and affective characteristics such as knowledge, expectation, and attitudes toward Internet use and web-based education helps and will help educators to design, develop, organize and implement web-based education platforms effectively. It also helps and will help students to benefit from such platforms (Alomyan & Au, 2004; Erdoğan, 2005; Erdoğan, Bayram & Deniz, 2007; Haznedar & Baran, 2012; Tavşancıl & Keser, 2002; Wilkinson, Roberts & Alison 2010). For all these reasons, it is of great importance to determine perceptions and attitudes of nursing students who have experienced web-based education towards the Internet and web-based education.

In this respect, apart from contributing to literature, the current study holds importance in that it sheds light on the structuring of web-based education programs.

*Aim:*The aim was to determine the effect of web-based educational experience on nursing students' Internet use and their attitudes toward web-based education and the correlation between these two.

Method: This study is a descriptive-correlational study. Population and sample of the study consist of all nursing students studying at a nursing faculty in the academic year 2011-2012 and taking Web-based Patient Education course in the fall term (n: 164). Due to missing data, six of them were not included. It was carried out with the participation of 158 volunteer students. A questionnaire form, the Internet Use Attitude Scale was developed by Tavşancıl and Keser (2002), and the Web-based Education Attitude Scale was developed by Erdoğan, Bayram and Deniz (2007) were utilized to obtain data for the research. The data was collected on the basis of voluntary participation in the fall semester 2011-2012 after obtaining the written consent of the Dean of the Nursing Faculty. Oral information was given to the participants before beginning to collect data; they were requested to fill in the forms after making the required explanations. SPSS for Windows 16.0 was used for statistical analysis of data. Besides descriptive statistical methods (mean, standard deviation), Pearson Correlation test was used to determine the correlation between scale scores. The results were evaluated at 95 % confidence interval and at $p < 0.05$ significance level (Özdamar, 2001).

Findinga: Of the students comprising the research 83.5% were women, and 16.5% were male. The age range of the students was minimum 17 to maximum 31 and their mean age was above 20.66 ± 1.89 . 57% of them were Anatolian high school graduates and 38.0% are general high school graduates. It was found out that all the students (100%) use Internet and 81.0% of them have access to the Internet in school computer labs while 74.7% logged onto Internet through their own computers. 98.7% stated that they used the Internet to register and follow their grades and 96.2% used it to do research, and access to information. 87.3% of the participants used internet to do their assignments, prepare PowerPoint etc.

Of the students 70.8% stated that they were willing to attend a course/program provided through web-based education while the rest expressed their unwillingness to do so.

It was observed that the lowest score that students obtained from Internet use attitude scale was 80 and the highest was 147 while scale average was 108.59 ± 15.79 . Students got their highest average scores in the sub-dimension of the use of the Internet in education (29.33 ± 5.91) and lowest average scores in the sub-dimension of use of the Internet in social interaction (11.53 ± 3.43), both of which belong to the Internet use attitude scale. According to scale evaluation, students had a medium level positive attitude toward Internet use.

The lowest score that students took from web-based education attitude scale was 63 and the highest was 121. Scale average was found to be 84.62 ± 12.07 . They got their lowest average scores in the sub-dimension of efficiency of web-based education attitude scale (56.38 ± 13.56), and the highest average scores were taken in the sub-dimension of resistance to web-based education (28.24 ± 7.00). Scale evaluations suggested that students had a medium level positive attitude when web-based education attitude scale was considered.

A positive meaningful correlation at medium level was determined between their attitudes toward Internet use and attitudes toward web-based education ($r = .414$, $p > 0.01$).

Conclusion and Suggestions: Study results have shown that nursing students have positive attitudes towards Internet use and web-based education, there is a positive correlation between their attitudes towards Internet use and web-based education and web-based education experiences affect their attitudes toward Internet use and web-based education positively.

In line with these results, it is suggested that:

- Undergraduate, master, doctorate and continuing education programs should be structured in such a way that they can increase students' web-based education experiences, enhance and support their attitudes towards Internet use and web-based education.
- Students' ideas concerning Internet use and web-based education should be investigated in depth with different sample groups.

Keywords: web-based education, Internet, distance education, nursing education, nursing student

Kaynakça

- Alomyan, H. & Au, W. (2004). Exploration of instructional strategies and individual difference within the context of web-based learning. *International Education Journal*, 4 (4), 86-92.
- Altunçekiç, A. & Aksu, L. (2011). Web destekli öğrenme ortamlarının internet kullanımına yönelik tutum düzeyleri üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 239-250.
- Attack, L. (2003). Issues and innovations in nursing education becoming a web-based learner: registered nurses' experiences. *Journal of Advanced Nursing*, 44(3), 289-297.
- Erdoğan, Y. (2005). *Web tabanlı yükseköğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.
- Haznedar, Ö. & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 42-59.
- Karaman, S. (2011). Nurses' perceptions of online continuing education. *BMC Medical Education*, 11 (86), <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/11/86>
- Keser, H. & Tavşancıl, E. (2002). İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (1), 79-100.
- Liaw, S.S., Huang, H.M. & Chen, G.D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49, 1066-1080.
- Özdamar K. SPSS ile Biyoistatistik. (4th Edition). Kaan Press, Eskişehir, Turkey, 2001.
- Sanders, D.W. & Morrison-Shetlar, A.I. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (3), 251-262.
- Twomey, A. (2004). Web-based teaching in nursing: lessons from the literature. *Nurse Education Today*, 24, 452-458.
- Wilkinson, A., Roberts, J. & Alison, E.W. (2010). Construction of an instrument to measure student information and communication technology skills, experience and attitudes to e-learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 1369-1376.
- Yu, S. & Yang, K.F. (2006). Attitudes toward web-based distance learning among public health nurses in Taiwan: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(6), 767-774.

Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ
Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
akaradeniz@ahievran.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Okuma, insanın bir metin karşısında gerçekleştirdiği zihinsel bir süreçtir. Okuma dar anlamıyla insanın karşısındaki harflerden oluşmuş metni çözmesi, bir bütün hâlinde anlamlandırma çabasıdır. Daha geniş anlamı ile okuma, okuyucunun bir yazınsal metni kendine mâl etmesidir. Yani, insanın okuduklarını özümsemesi ve okuduklarından hayatın her aşamasında faydalanması sürecidir. Bu bakımdan okuma eğitimi, eğitimin önemli merkez noktalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yalçın da (2002: 51) okuma eğitiminin önemine dikkat çekerek üzerinde titizlikle durulması gereken, her aşaması için bilimsel verilerin göz önünde bulundurulması gereken bir eğitim olduğunu söyler. Ona göre bu, elbette yalnızca öğretmenin çabasına dayalı değildir; ders kitaplarının, eğitim-öğretim malzemelerinin başarılı bir biçimde hazırlanmasına da bağlıdır.

Eleştirel okuma becerisi günümüzde her insanın sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Çünkü iletişim imkânlarının ve bilgiye ulaşma olanağının sınırsız bir şekilde arttığı günümüz toplumunda, karşılaştığı bilgiyi sorgulayabilen, eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirebilen bireylerin yetiştirilmesi, eğitimin ana hedeflerinden biri hâline gelmiştir. 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı, edebiyat eğitimi ile edebî metinlerdeki sanat değerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamı kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar (MEB, 2005: 7). Bunun yanı sıra edebiyat eğitimi ile öğrencilerin, kazandıkları *Yöntem* ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2005: 12). Bu kazanımlar da ancak eleştirel okuma becerisini edinmiş bireylerin sahip olabileceği özelliklerdir.

Amaç: Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Eleştirel okuma becerisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanma alışkanlıkları eleştirel okuma becerilerini etkilemekte midir?
5. Öğrencilerin akademik not ortalamaları ile eleştirel okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ve medya okuryazarları eleştirel okuma becerileri ne kadar açıklamaktadır?

Yöntem: Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini; okuma alışkanlığı, medya okuryazarlığı, cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, akademik not ortalamaları ve sosyal medyayı kullanma alışkanlıkları bakımından incelemektir. Araştırma için gerekli olan veriler; araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeği”, Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği”, Özgen ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiş olup araştırmanın örneklemini Türkçe, Sınıf, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 582 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, oneway anova, scheffe, korelasyon ve regression analizi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 programı kullanılmış ve verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

Geçici Bulgular: Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı *Bulgular* üzerinde durulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerinin Cinsiyet ile Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	T-değeri	Anlamlılık düzeyi
Erkek	194	3,9136	,4937	-1,640	,101
Kız	388	3,9839	,4840		

Tablo 1 incelendiğinde eleştirel okuma becerisi ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-değeri	Anlamlılık düzeyi (p)	Fark
Gruplar arası	3,706	5	,741	3,170	,008	Türkçe Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği
Grup içi	134,672	576	,234			
Toplam	138,378	581				

Tablo 2 incelendiğinde örneklem grubunun öğrenim gördüğü bölümle eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre örneklemde yer alan Türkçe Öğretmenliği ile Matematik Öğretmenliği arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu fark Türkçe Öğretmenliği lehinedir. Diğer bölümlerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-değeri	Anlamlılık düzeyi (p)	Fark
Gruplar arası	,529	3	,176	,739	,529	Yok
Grup içi	137,849	578	,238			
Toplam	138,378	581				

Tablo 3 incelendiğinde $p>0,05$ olduğundan eleştirel okuma becerisi ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanma Alışkanlıklarına Göre Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeğinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-değeri	Anlamlılık düzeyi (p)	Fark
Gruplar arası	1,921	5	,384	1,622	,152	Yok
Grup içi	136,457	576	,237			
Toplam	138,378	581				

Tablo 4 incelendiğinde $p>0,05$ olduğundan öğrencilerin sosyal medyayı kullanma alışkanlıkları ile eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin Akademik Ortalamaları İle Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

Akademik Ortalama	Pearson Correlation	1	,110
	Sig.(2-tailed)		,008
	N	582	582
Eleştirel Okuma Becerisi	Pearson Correlation	,110	1
	Sig.(2-tailed)	,008	
	N	582	582

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

Tablo 9 incelendiğinde $r=0,110$ olduğundan öğrencilerin akademik not ortalamaları ile eleştirel okuma becerileri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisi, Kitap Okuma Alışkanlığı ve Medya Okuryazarlığı Ölçeklerinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Regresyon Analizi Tablosu

R	R Square	Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate
,658	,433	,431		,3681

Yukarıdaki tabloda R^2 değeri ,433 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre eleştirel okuma becerisinin %43'ü bağımsız değişkenler yani okuma alışkanlığı ve medya okuryazarlığı tarafından açıklanmaktadır.

Tablo 7: Varyans Analizi

	Sum Squares	of df	Mean Square	F	Sig.
Regression	59,917	2	29,959	221,080	,000
Residual	78,460	579	,136		
Total	138,378	581			

a. Prediction: Okuma Alışkanlığı, Medya Okur-yazarlığı

b. Dependent: Eleştirel Okuma

Tablo 7'de eleştirel okumayı okuma alışkanlığı ve medya-okuryazarlığı ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Geçici sonuçlar: Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin “Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeği”nden aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).
2. Öğrencilerin “Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeği”nden aldıkları puanlar öğrenim gördükleri bölüm bakımından değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin aldığı puanlar ile Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin aldığı puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Diğer bölümlerin eleştirel okuma becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
3. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri, okudukları sınıf bakımından incelendiğinde sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).
4. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanma alışkanlıkları ile eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0.05$).
5. Öğrencilerin akademik not ortalamaları ile eleştirel okuma beceri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r = 0.110$).
6. Medya okuryazarlığı ve okuma alışkanlıklarının eleştirel okuma becerisinin % 43’ünü yordadığı ve bu ölçekler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu çalışmanın bir diğer sonucudur.

Anahtar sözcükler: Eleştirel Okuma, Okumaya Yönelik Tutum, Medya Okuryazarlığı

Kaynakça

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Darch, C. and Kammennui, E.J. (1987). “Teaching LD students critical reading skills: A systematic replication”. *Learning Disability Quarterly*, 10 (2), 82-91.
- Devoogd, G. (2008). Critical comprehension of social studies texts. *RHI: promoting active citizenship*. New York: Random House Inc, v.2 (2), 21-25.
- Facione, P. A. (2007). Critical thinking: What it is and why it counts. The California Academic Press. http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf
- Flemming, L. E. (2011). *Reading for thinking*. (sevent edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London.
- Göktürk, A. (2007). *Okuma uğraşı*. 4. baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kline, R.B., (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.
- Knott, D., 2005 *Critical Reading Towards Critical Writing*, Toronto, New College Writing Center.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kurland, D. J. (2000). What is the critical reading. *How the language really works: the fundamentals of critical reading and effective writing*. http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm adresinden 21 Kasım 2013’te alınmıştır.
- Küçüköğlu, H. (2008). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlilik Algıları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Maker, J, Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- MEB. (2005). *Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. (7. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2011) Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical Reading, Critical Thinking*. New York: Longman.
- Stapleton, P. (2001). Assessing Critical Thinking in the Writing of Japanese University Students. *Written Communication*, 18 (4), 506-548.
- Wallace, C., 2003 *Critical Reading in Language Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Epistemolojik İnançları Üzerine Etkisi*

Yrd. Doç. Dr. Aylin ÇAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
aylincam@gmail.com

ÖZET

Öğrencilerin bilgi ve bilme hakkındaki inançlarını belirlemek ve geliştirmek çok önemlidir. Bilgi ve bilme hakkındaki inançlar epistemolojik inançlar olarak bilinmektedir (Hofer, 2001). Son zamanlarda öğrencilerin bilgi hakkındaki inançlarının alana/disipline özgü olduğu Hofer ve pek çok bilim adamı tarafından savunulmaktadır. İlköğretim çağındaki öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştirmek onların gelecek yıllardaki bilgi hakkındaki inançlarını değiştireceğinden önemlidir. Bu doğrultuda, Elder (2002) ilköğretim öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek için “Bilimsel Epistemolojik İnançlar” anketi geliştirmişlerdir. Bu anket dört boyuttan oluşmaktadır: kaynak, kesinlik, gelişim ve gerekçelendirme. Bu boyutlar şunları kapsamaktadır: *Kaynak* bilgi hakkındaki inançlar dış otoritelere bağlıdır, *kesinlik* kesin ve doğru cevaba ilişkin inançlar, *gelişim* bilimin gelişmesi ve değişmesiyle ilgili inançlar, *gerekçelendirme* deneylerin rolü ve bireyler nasıl bilgiyi gerekçelendirirler konularını içermektedirler (Conley et al., 2004). Acat, Tüket ve Karadağ (2010) belirtilen anketi Türkçeye çevirmişler ve beş boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar, otorite ve doğruluk, bilgi üretme süreci, bilginin kaynağı, akıl yürütme ve bilginin değişirliğidir. Bu çalışmada da öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemek için bu anket kullanılmıştır.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar genellikle epistemolojik inançlarını geliştirmek üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır. Mesela, geleneksel laboratuvar *Yöntemi* (Conley, Pintrich, Vekiri & Harrison, 2004), örnek olay *Yöntemi* (Çam & Geban, 2011) gibi. Bu çalışmada ise öğrencilerin bilimsel bilgileri ve kavramları günlük yaşama ve sosyal konulara bağlayabileceği “bağlam temelli öğrenme” yaklaşımı benimsenmiştir. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının dayandığı temel metodolojilerden biri de probleme dayalı öğrenmedir. Bu çalışmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımı benzetim tekniğiyle birlikte öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler ilköğretim çağında olduklarından bir bağlam üzerinden dersi anlatmak onların bilgi hakkındaki inançlarını geliştireceği düşünülmektedir.

Bağlam temelli öğrenme ilk olarak Salter dersi olarak ortaya çıkmıştır. Bu *Yöntemle* bu sınıftaki öğrenciler aktif olarak derse katılmakta ve dersteki etkinlikler ise öğrencilerin günlük yaşamı ile ilgilidir (Bennett & Lubben, 2006). Bağlam temelli öğrenmenin özellikleri şöyle belirtilmektedir. Dersin başında hem kendilerinin hem de başkalarının deneyimleri ile derse başlanmaktadır. Bu deneyimler teorik bilgi ile günlük yaşam bilgisinin birbirine bağlanmasını sağlamaktadır.

Kortland (2007) bağlam temelli öğrenim içeren derslerde dersin başında pratik uygulama veya sosyobilimsel konular ile başlanması gerektiğini, böylece soyut ve zor fen konuları öğrencinin yaşadığı çevreyle uyum sağlayacağını belirtmektedir. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, çeşitli metotlarla birleştirilebilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin yaşı küçük olduğundan dolayı ve bağlam temelli öğrenme yaklaşımı benzetim ve küçük grup tartışmasıyla birleştirilmiştir. Ayrıca, Johnson, Johnson ve Stanne (2000)’e göre öğrenciler küçük gruplar halinde çalıştıklarında öğrencilerin başarıları arttığı ve duyuşsal değişkenler açısından da olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, bağlam temelli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış benzetim ve küçük grup tartışmalarının altıncı sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları üzerindeki etkisini açığa çıkarmaktır.

Yöntem: Bu çalışmanın örneklemini 61 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bir öğretmenin iki farklı sınıfıyla yapılan bu çalışmada sınıflardan biri kontrol (N=31) diğeri ise deney (N=30) olarak atanmıştır. Bu çalışma altı hafta sürmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel *Yöntemle*, deney grubundaki öğrencilere ise bağlam temelli yaklaşıma uygun olarak tasarlanmış benzetim ve küçük grup tartışması ile “madde ve ısı” konusu anlatılmıştır. Her ders 50 dakikadır. Kontrol grubundaki öğrenciler düz anlatım, tartışma ve bazen power point sunum ve gösteri şeklinde ders işlemişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler ise öğrenci merkezli bir eğitim görmüşlerdir. Öğrenciler her dersin başında “madde ve ısı” ile ilgili hangi alt başlığı anlatacaksa onunla ilgili öğrencilerin yaşamlarından örneklerle derse başladı. Daha sonra öğrencilere bu hikâyedeki ana fikrin ne olduğu öğrencilere soruldu. Küçük grup tartışması yaparak hikayenin ana fikri öğrenciler tarafından belirlenir.

Bu çalışmada bütün öğrencilere Elder (2002) tarafından geliştirilen ve Acat, Tüken & Karadağ (2010) tarafından Türkçe’ye adaptasyonu yapılan “Bilimsel Epistemolojik İnançlar” anketi uygulanmıştır. Bu anket beşli Likert tipinde bir ankettir (1= kesinlikle katılmıyorum; 5= kesinlikle katılıyorum). İç geçerliliği her bir boyut için .55 ile .85 arasındadır. Anketin güvenilirliği ise orijinal anketin güvenilirliği ile hemen hemen aynıdır. Bu anket deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Sonuçlar: MANOVA sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin her bir epistemolojik boyut için ön test epistemolojik inanç sonuçları açısından herhangi bir fark olmadığını göstermiştir. Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan MANOVA sonuçları ise; öğrencilerin son test epistemolojik inanç alt boyutları açısından da herhangi bir fark olmadığını belirtmiştir ($F(5,56) = 1.957, p = 0.099$). Nitekim öğrencilerin uygulamadan sonraki ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin epistemolojik inançlarının bazı boyutlarda geliştiği görülmüştür. Bunlar; bilgi üretme süreci, akıl yürütme ve bilginin değişirliği boyutlarıdır. Öğrencilerin epistemolojik inançlarında anlamlı bir farklılığın olmaması ve her bir boyut için gelişim gözlenmemesinin sebebi uygulamanın kısa sürmesi

olabilir. Epistemolojik inançları değiştirmenin çok zor olduğu pek çok bilim adamı tarafından belirtilmektedir, bu nedenle öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştirmek için bağlam temelli öğrenme öğrencilere daha uzun sürede uygulanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Acat, M. B., Tüken, G. & Karadağ, E. (2010). *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 67-89.
- Bennett, J., & Lubben, F. (2006). *International Journal of Science Education*, 28 (9), 999–1015.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I. & Harrison, D. (2004). *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186–204.
- Çam, A. & Geban, Ö. (2011). *Journal of Science Education and Technology*. 20(1), 26-32.
- Elder, A. D. (2002). *Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science*. In P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 347–364). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofer, B. (2001). *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-382.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Kortland, J. (2007). *Context-based science curricula: Exploring the didactical friction between context and science content*. ESERA Konferansında sunulmuştur, Malmo, Sweden.
- Anahtar sözcükler:* Bağlam Temelli Öğrenme, epistemolojik inançlar, ortaokul öğrencileri, benzetim, küçük grup tartışması

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Doç.Dr. Şendil CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
csendil@mu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanların yaşama şekillerini ve çevreyi etkilemekte, birçok çözüm aynı zamanda çevresel sorunların da kaynağını oluşturmaktadır (TTKB, 2005). İnsanın çevre üzerine etkisi ve doğal felaketlerin insan varlığı üzerindeki etkisi ile oluşan çevresel sorunların sebepleri, fosil yakıt tüketimindeki artış, nüfus artışı ve buna bağlı olarak beslenme, çarpık kentleşme ve doğal kaynakların bilinçsiz ve aşırı kullanımı olarak ifade edilebilir (Shin, 2000; Yeşiltaş, 2009). Çevre sorunlarının küresel bir boyut kazanmasıyla çevre sorunları için yerel ve küresel önlemler alınmakta, ulusal ve uluslararası toplantıların sayıları hızla artmaktadır (Özdemir, Yıldız, Ocaktan ve Sarışen, 2004). Çevre sorunlarının çözülmesi, insanların sorunları algılaması ve risklerin farkında olması ile aşılabilecektir (Vaizoğlu ve Altıntaş, 2005). Bu farkındalık çevre eğitiminin ne kadar gerekli olduğuna dikkat çekmektedir. Çevre eğitiminin ana hedefi, yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli bir insan modeli yetiştirmek (Kurgun, Aydın ve Tarkay, 2003) ve doğal ortamın korunması ve kullanılması ile ilgili duyarlılığın gelişmesini, bireylerin tutum ve davranışlarının olumlu ve kalıcı yönde değişmesini sağlamaktır (Şimşekli, 2001; Tombul, 2006). Çevre eğitimi, çevre sorunlarının ortadan kaldırılması için vazgeçilmez bir araç olup, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap ederek bilinçli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer yargılarını geliştirerek bunların davranışa dönüşmesini sağlayan bir süreç olarak da ifade edilebilir (Erten, 2004). Bu amaçla, mesleki yaşamlarında öğrencilerini yetiştirecek öğretmen adaylarına, bilgi vermekten öte tutum ve davranış değiştirme boyutuna öncelik verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının tutumları ve tutumlarını etkileyen etmenler bilinmelidir (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özlem, 2007). Poortinga, Steg, ve Vlek (2004), çalışmalarında kişilerin çevreye yönelik davranışlarında, sahip oldukları bilgilerin yanı sıra ilgi ve tutum gibi özelliklerinin de etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının lisans öğrenimlerinde, çevre kavramları hakkındaki algılamaları ve çevreye karşı tutumları gelecek nesillerin çevreye duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duyarlı olacağı ve hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceği şüphesizdir (Uzun ve Sağlam, 2006). Alanyazında, çevresel tutum ile ilgili pek çok araştırmanın (Şama, 1997; Özmen, Çetinkaya ve Nehir, 2005; Erol ve Gezer, 2006; Ek, Kılıç, Ögdüm, Gülergün ve Şeker, 2009; Kayalı, 2010; Sadık ve Çakan, 2010); çevre ve çevre ile ilgili kavramları içeren çalışmaların (Selvi, 2007; Taşkın ve Şahin, 2008) bulunduğu görülmektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin, çevresel davranış ve çevresel düşüncelerine yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olması sebebiyle böyle bir çalışmanın yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, cinsiyet, sınıf düzeyi, çevre dersi alma durumu ve anne/baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının çevresel davranış ve çevresel düşünce yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışma olup, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve seçkisiz olarak örnekleme alınan 90 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı bilgi formu, diğeri Çevre Tutum Ölçeği'dir. Araştırmada kullanılan Çevre Tutum Ölçeği, Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilmiş olup, 27 madden oluşan 5'li derecelmeli likert tipindedir. Araştırmacılar ölçeğin alfa güvenirlik katsayısını .80 olarak hesaplamıştır. Araştırma verileri ile hesaplanan güvenirlik katsayı ise .70 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla alfa değeri Çevre Tutum Ölçeğinin araştırmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2005: 405). Verilerin analizinde SPSS 14.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının dağılımı betimsel istatistik; cinsiyet, sınıf düzeyi ve çevre eğitimi dersi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t testi ve anne/baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi yapılmadan önce, verilerin normal dağılım gösterdiği One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi (Test değeri= .737 ; p= .650 p>.05) ile, varyansların homojenliği ise Levene testi (p= .308 ve p= .694 p>.05) ile belirlenmiştir.

Sonuç: Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, çevre dersi alma durumu, ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği; ancak baba eğitim düzeyi açısından bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde araştırma sonuçlarını destekleyen veya farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur. Altın (2001), Görümlü (2003), Makki, Khalick ve Boujaoude (2003), Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur (2005), cinsiyet farkının öğrencilerin çevresel tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını savunmuşlardır. Ancak birçok araştırmacı da, cinsiyet ile tutum arasında bir bağlantı olduğunu rapor etmiştir (Oweini ve Houri, 2006). Şama (1997), "Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları" başlıklı çalışması sonucunda kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Tosunoğlu' nun (1993), yapmış olduğu araştırmada bayanların çevreye karşı olumlu tutum ve davranış içinde olmasına rağmen çevre hakkındaki bilgilerinin erkeklere oranla daha az olduğu vurgulanmaktadır. Sadık ve Çakan (2010), Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bunları bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeyine göre çevresel düşüncelerinde

anlamlı farklılığa rastlamazken; baba eğitim düzeyi açısından bakıldığında babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin çevresel davranışlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Deniş ve Genç (2007), sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören, çevre bilimi dersi alan üçüncü sınıf öğrencileri ile çevre bilimi dersi almayan birinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgileri ve çevre tutumlarını belirleyip, karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında dersi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Şama (2003), “Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları”nı Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinde araştırmıştır. Çevre ve çevreye yönelik tutumları etkileyen olguları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonunda 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları arasında önemli bir fark olmadığı, baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını, çevresel davranış ve çevresel düşünce açısından olumlu yönde etkileyecek öğrenci merkezli çevre eğitimi dersleri uygulanabilir.

Anahtar kelimeler: Çevre eğitimi, fen bilgisi, öğretmen adayı, tutum, çevresel davranış, çevresel düşünce

Kaynakça

- Altın, M. (2001). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarında Çevre Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları Ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (13), 20-26.
- Ek, N. H., Kılıç, N., Öğdüm, P., Gülergün, D. ve Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin Farklı Akademik Alanlarında Öğrenim Gören İlk ve Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Çevreye ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, (1), 65-77.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66, 1-13.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları. *İlköğretim Online*, 6, (3), 452-468.
- Görümlü, T. (2003). *Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kayalı, H. (2010). Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 258-268.
- Kurgun, E., Aydın, N. ve Tarkay, N. (2003). *Çevre El Kitabı*. Ankara: Aydoğdu.
- Makki, M.H., Khalick, F. & Boujaoude, S. (2003). Lebanese Secondary School Students' Environmental Knowledge And Attitudes, *Environmental Education Research*, 9(1), 21-33.
- Oweini, A., & Houri, A. (2006). Factors Affecting Environmental Knowledge and Attitudes Among Lebanese College Students. *Applied Environmental Education and Communication* 5, 95-105.
- Özdemir, O. Yıldız, A., Ocaktan, E. ve Sarışen, Ö. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Sorunları Konusundaki Farkındalık ve Duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 57(3), 117.
- Özmen, D., Çetinkaya, Ç.A. ve Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4, 330-344.
- Poortinga, W., Steg, L. & Vlek, C. (2004). Values, Environmental Concern and Environmental Behavior. *Environment and Behavior*, 36(1), 70-93.
- Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351-365.
- Selvi, M. (2007). *Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Kavramları İle İlgili Algılamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shin, D. S. (2000). Environmental Education Course Development for Preservice Secondary School Science Teachers in the Republic of Korea. *The Journal of Environmental Education*. 31(4), 11- 18.
- Şama, E. (1997). *Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları- Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa’da “Uygulamalı Çevre Eğitimi” Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1) 23.

- Tombul, F. (2006). *Türkiye’de Çevre Eğitime Verilen Önem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tosunoğlu, C. (1993). *A Study on the Dimentions and Determinants of Environmental Attitudes*. Yayınlanmamış doktora tezi, Middle East Technical University, Ankara.
- TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu. Ankara.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2005). Environmental Attitudes of Young People in Turkey: Effects of School Type and Gender, *Environmental Education Research*, 11 (2), 215-233.
- Uzun, N. V. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Vaizoğlu, S. ve Altıntaş, H. (2005). Bir Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilincinin Değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 151-171.
- Yeşiltaş, N. K. (2009). I. ve II. Dünya Savaşları Arasında Dünya’da Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme (1914-1945). *Bilim Teknoloji ve Sosyal Değişme*. Ata, B. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

ÖZET

Problem durumu: Tarihte, gelişen teknoloji ve Endüstri Devrimi ile birlikte çevre sorunları dünya gündemini işgal eden en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Hızlı nüfus artışı, buna bağlı olarak beslenme, enerji, eğitim, çarpık kentleşme, sağlıksız sanayileşme, azalan ve tükenen canlı türleri, artan kirlilik ve iklim değişiklikleri dünyamızın en önemli çevre sorunlarını oluşturmaktadır (www.cevreorman.gov.tr). Çevre sorunlarının artması ve ekoloji kavramının uluslararası gündemde kendine yer edinmesiyle birlikte, çevre kirliliğinin boyutları katı atık kirliliği gibi yerel kirlilikten, asit yağmurları olarak şekillenen bölgesel kirliliğe, küresel ısınma ve ozon tabakasının delinmesi gibi küresel kirlenmeye kadar genişlemiştir (Tuna, 2006). En önemli çevre sorunlarından biri olan küresel ısınmaya dikkat çeken ilk kişi İsveçli bir bilim adamı olan Svante August Arrhenius' tur. Arrhenius 1896 yılında fosil yakıtların yakılması sonucunda atmosfere karbondioksit gazı salınacağını ve bunun da gezegenin ortalama sıcaklığını artıracak olduğunu söylemiştir (Denhez, 2007; Tomanbay, 2008). Arrhenius' un da dikkat çektiği gibi, günümüzde yaşanan ısınma süreci insanların birtakım faaliyetleri sonucu gerçekleşmektedir. Özellikle ormanların tahrip edilmesi, fosil yakıtların (kömür, doğal gaz, fuel gibi...) tüketilmesi gibi etkinlikler sonucunda, atmosfere "sera gazları" olarak bilinen su buharı, karbondioksit, kloroflorokarbonlar, metan, azot oksit gazları gibi gazlar salınmaktadır. Sera gazları olmadan dünyamızın sıcaklığı ortalama -18 °C olacaktır. Fakat sera gazları dünyamızın ısısını tutarak bunun yaklaşık olarak 15 °C olmasını sağlamaktadır (Spence, 2007). Yaşamsal etkisi olan bu gazların miktarının normalin üzerine çıkması ve bu artışın devam etmesi de, Dünya'nın iklimsel dengelerinin bozulmasına neden olmaktadır (Bağ, 2009). Özellikle yeni çevresel problemlerin oluşmasının beklendiği günümüz toplumunda, üniversite öğrencilerinin çevresel konu ve sorunlarla ilgili kavramlardan birisi olan sera etkisine bakış açıları son derece önemlidir. Bu bağlamda gerek gelişmekte olan, gerekse genç nüfusa sahip bir ülke olarak Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin sera etkisine yönelik algılarının araştırılması özel öneme sahip bir konudur. Ayrıca çalışmanın fen, teknoloji, toplum ve çevre kavramlarının iç içe olduğu Fen Bilgisi programında okuyan Fen Bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi tercih edilmiştir. TTKB (2005, s.76)'de, ortaokul için "Yerel, ulusal ve küresel çevre sorunlarını bilir, olası çözüm yollarını ve sonuçlarını tartışır.", "Modern teknolojik sistemlerle küresel çevre problemleri arasındaki bağlantıları belirler ve çevre problemlerini çözmek için önerilerde bulunur." şeklinde Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Kazanımları ifade edilmiştir. Alan yazında, daha çok sera etkisine ilişkin kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Andersson ve Wallin, 2000; Boyes, Chuckran ve Stannisstreet, 1993; Boyes ve Stannisstreet, 1992; Boyes ve Stannisstreet, 1993; Boyes ve Stannisstreet, 1997a; Boyes ve Stannisstreet, 1997b; Bozkurt vd., 2005; Darçın vd., 2006; Daskolia, Flogaitis ve Papageorgiou, 2006; Hansen, 2005; Henriksen ve Jorde, 2001; Jeffries, Stannisstreet ve Boyes, 2001; Khalid, 2003; Koulaidis ve Christidou, 1999; Michail, Stamou ve Stamou, 2007; Papadimitriou, 2004; Pruneau vd., 2003; Rye, Rubba ve Wiesenmayer, 1997; Shepardson vd., 2009; Spellman, Field ve Sinclair, 2003;). Ancak, hem üniversite düzeyinde hem de sera etkisinin etki yolları, sebepleri ve muhtemel çözüm yollarının bir arada alınarak yapıldığı çalışmaların oldukça az olması, bu eksikliği gidermesi açısından alan yazına bir katkı sağlayacağı ve konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, cinsiyet, sınıf düzeyi ve çevre dersi alma durumu değişkenlerine göre, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sera etkisine yönelik algıları etki, sebep ve muhtemel çözüm yolları açısından araştırılmıştır.

Yöntem: Bu araştırma tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışma olup, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı güz yarısında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve seçkisiz olarak örnekleme alınan 90 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı bilgi formu, diğeri Liarakou, Athanasiadis ve Gavrillakis (2011) tarafından geliştirilen etki yollarını (N= 8), sebeplerini (N=8) ve muhtemel çözüm yollarını (N= 6) içeren toplam 22 maddeden oluşmuş Sera Etkisi Ölçeği'dir. Ölçek 3'lü derecelmeli likert tipinde olup, maddeler "Katılıyorum", "Kararsızım" ve "Katılmıyorum" şeklinde üç kategoride ölçeklendirilmiştir. Puanlama, olumlu maddeler için "Katılıyorum" kategorisinden başlayarak 3, 2, 1 olarak; olumsuz maddelerde ise ters yönde yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur. Araştırma verileri ile hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.65 tir. Bu değer ölçeğin, alfa katsayısı değerlendirme kriterlerine göre güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2005: 405). Verilerin analizinde SPSS 14.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sera etkisinin sebepleri, etki ve muhtemel çözüm yolları konusundaki görüşlerinin dağılımı betimsel istatistik ile; cinsiyet, sınıf düzeyi ve çevre eğitimi dersi alma durumlarına göre bir farklılık olup olmadığı ise bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Veri analizleri yapılmadan önce, verilerin normal dağılım gösterdiği One-Sample Kolmogorov-Simironov testi (Test değeri= 1.182 ; p= .122 p>.05) ile, varyansların homojenliği ise Levene testi (p= .592 p>.05) ile belirlenmiştir.

Sonuç: Fen Bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve çevre dersi alma durumu değişkenleri ile, sera etkisine yönelik *muhtemel çözüm yollarına* ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak aynı değişkenlerin, sera etkisinin *sebeplerine* ilişkin görüşleri arasında bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sera etkisinin *etki yollarına* ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında fark varken; sınıf düzeyi ve çevre dersi alma durumuna göre farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, sera etkisinin *etki ve çözüm yolları* açısından doğru bilgiye sahip oldukları ve bu yönde görüş bildirdikleri, ancak sera etkisinin sebebi açısından ise yanlış bilgiye sahip oldukları ve buna ilişkin görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında hem araştırma *Bulgularını* destekleyen hem de farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar mevcuttur. Derman, Çakmak, Yaşar ve Gürbüz (2013), öğretmen adaylarının görüşlerine göre sera etkisinin

iklim değişikliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. alışmaları sonucunda, sera etkisinin etki yolları - sebepleri (karşıt) ve muhtemel çözüm yollarına (destekleyici) ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Ayrıca öretmen adaylarının evre dersi alma durumuna göre, sera etkisinin sebeplerine (destekleyici); etki ve çözüm yollarına (karşıt) ilişkin görüşleri arasında farklılık tespit etmişlerdir. Selvi ve Yıldız (2009), Biyoloji öretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili algılarını araştırdığı çalışmalarında, sera etkisinin artmasının önlenmesine yönelik yani muhtemel çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin evre dersi alma durumuna göre farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Bu sonuç araştırma *Bulguları*ni destekler niteliktedir. Derman vd.'nin (2013) alışmasında, öretmen adaylarının sera etkisinin sebeplerine ilişkin görüşleri araştırma *Bulguları* ile örtüşmektedir. öretmen adaylarının araştırma *Bulguları* ile yanlış bilgiye sahip olarak ortak görüş belirttiği maddeler; "Ozon tabakasının incilmesi sera etkisini artırır.", "Yapay gübre kullanılması atmosferdeki karbon dioksit miktarını artırır.", "Solar enerji kullanımı sera etkisini artıracaktır.", "Hidrojen enerjisi kullanımı sera etkisinin oluşumunu artırmaz." şeklinde dir.

Anahtar kelimeler: Sera etkisi, evre eğitimi, fen bilgisi, öretmen adayı, algı, evre sorunlar

Kaynakça

- Andersson, B. & Wallin, A. (2000). Students' Understanding of the Greenhouse Effect, the Societal Consequences of Reducing CO₂ Emissions and the Problem of Ozone Layer Depletion. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(10), 1096-1111.
- Bağ, H. (2009). *Kimyada Özel Konular*. Pegem Akademi Yay. Eğit. Dan. Hizm. Ltd. şti., Ankara, 46-47.
- Boyes, E., Chuckran, D. & Stannisstreet, M. (1993). How do High School Students' Perceive Global Climatic Change: What are its Manifestations? What are its Origins?, What Corrective Action can be Taken?. *Journal of Science Education and Technology*, 2, 541-557.
- Boyes, E. & Stannisstreet, M. (1992). Students Perceptions of Global Warming. *International Journal of Environmental Studies*, 42, 287-300.
- Boyes, E. & Stannisstreet, M. (1997a). Children's Models of Understanding of Two Major Global Environmental Issues (Ozone Layer and Greenhouse Effect). *Research in Science and Technological Education*, 15 (1), 19-28.
- Boyes, E., Stannisstreet, M. (1997b). The Environmental Impact of Cars: Children's Ideas and Reasoning. *Environmental Education Research*, 3(3), 269-283.
- Bozkurt, O. ve Canřüngü Koray, Ö. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin evre Eğitiminde Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılığları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23, 67-73.
- Bozkurt, O., Aydın, H., Yaman, S., Uşak, M. ve Gezer, K. (2005). Sixth, Seventh and Eight Year Students' Knowledge Levels About Greenhouse Effect, Ozone Layer and Acid Rain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 10(2), 81-95.
- Darçın, E. S., Bozkurt, O., Hamalosmanoğlu, M. ve Köse, S. (2006). Determination of Elementary Students' Level of Knowledge and Misconceptions About Greenhouse Effect. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(2), 104-115.
- Daskolia, M., Flogaitis, E. & Papageorgiou, E. (2006). Kindergarten Teachers' Conceptual Framework on the Ozone Layer Depletion. Exploring The Associative Meanings of A Global Environmental Issue. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 168-178.
- Denhez, F. (2007). Küresel Isınma Atlası. NTV Yayınları, İstanbul, ss 8-60.
- Derman, M., akmak, M., Yaşar, M. D. ve Gürbüz, H. (2013). Sera Etkisinin İklim Değişikliği Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, Cilt: 2 Sayı: 3, 12-25.
- Hansen, P. J. K. (2005). The Greenhouse Effect and the Effects of the Ozone Layer: Norwegian Teacher Students' Development of Knowledge and Teaching Skills. *European Meteorological Society*, 2, 33-39.
- Henriksen, E. K. & Jorde, D. (2001). High School Students' Understanding of Radiation and the Environment: Can Museums Play A Role? *Science Education*, 85(2), 189-206.
- Jeffries, H., Stanisstreet, M. & Boyes, E. (2001). Knowledge About the 'Greenhouse Effect': have College Students Improved? *Research in Science and Technological Education*, 19(2), 205-221.
- Kalaycı, ř. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Khalid, T. (2003). Pre-Service High School Teachers' Perceptions of Three Environmental Phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.
- Koulaidis, V. & Christidou, V. (1999). Models of Students' Thinking Concerning the Greenhouse Effect and Teaching Implications. *Science Education*, 83, 559-576.
- Liarakou, G. Athanasiadis, İ. & Gavrilakis, C. (2011). What Greek Secondary School Students Believe About Climate Change?. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(1): 79-98.
- Michail, S., Stamou, A. G. & Stamou, G.P. (2007). Greek Primary School Teachers' Understanding of Current Environmental Issues: An Exploration of Their Environmental Knowledge And Images of Nature. *Science Education*, 91, 244-259.
- Papadimitriou, V. (2004). Prospective Primary Teachers' Understanding of Climate Change, Greenhouse Effect and Ozone Layer Depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13 (2), 299-307.
- Pruneau, D., Gravel, H., Bourque, W. & Langis, J. (2003). Experimentation with A Socio-Constructivist to Climate Change Education. *Environmental Education Research*, 9(4), 429-446.
- Rye, J. A., Rubba, P. A. & Wiesenmayer, R. L. (1997). An Investigation of Middle School Students' Alternative Conceptions of Global Warming. *International Journal of Science Education*, 19, 527-551.
- Selvi, M. ve Yıldız, K. (2009). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sera Etkisi ile İlgili Algılamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 813-852.

- Shepardson, D.P., Niyogi, D., Soyoung, C. & Charusombat, U. (2009). Seventh Grade Students' Con-Ceptions of Global Warming and Climate Change. *Environmental Education Research*, 15(5), 549-570.
- Spellman, G., Field, K. & Sinclair, J. (2003). An Investigation into Uk Higher Education Students' Knowledge of Global Climatic Change. *Int. Research in Geographical and Environmental Education*, 12(1), 6-17.
- Spence C. (2007). *Küresel Isınma*. Pegasus Yayınları, İstanbul, 16-190.
- Tomanbay, M. (2008). *Dünyada Su ve Küresel Isınma Sorunu*. (1.baskı). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- TTKB (Taliim Terbiye Kurulu Bakanlığı). (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları ve Kılavuzu. Ankara.
- Tuna, M. (2006). *Türkiye'de Çevrecilik Türkiye'de Çevreye İlişkin Toplumsal Eğilimler*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- <http://www.cevreorman.gov.tr/CevreSorunlarininKaynaklari.html>

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Zihin Teorisi Gelişimlerinin İncelenmesi

Okul Öncesi Öğretmeni Tuğba KONTAŞ
Kurtluca İlkokulu Ordu
tugbakontas@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Trabzon
lalecerrah@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Erken çocukluk dönemi beyin gelişimi için büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü beyin gelişiminin büyük bir bölümü 7 yaşına kadar tamamlanmaktadır. Beynimizde duygularımızı, düşüncelerimizi ve eylemlerimizi bir nörondan diğerine aktaran sinapsların oluşumu erken çocukluk döneminde en üst seviyededir, her bir saniyede 700 sinaps oluşmaktadır. Altı yaşındaki bir çocuk bir yetişkin ile neredeyse aynı sayıda sinapsa sahiptir. Sinapsların oluşumu çocuğun yaşantısı ve çevre ile kurduğu etkileşim ile yakından ilgilidir. Dolayısıyla erken yaşlardaki olumlu deneyimler ve çocuğa sunulan çeşitli tecrübeler çocuğun beyin gelişiminde farklılık yaratacaktır (Bekman ve ark.,2004).

Bilimsel olarak erken yaşların çocuğun zeka, kişilik ve sosyal gelişiminde kritik olduğu ve bu yaşlardaki ihmalin yaratacağı etkilerin sonraki dönemleri de olumsuz etkileyeceği görülmüştür(AÇEV,1999). Erken çocukluk döneminde verilen okul öncesi eğitim bu açıdan kritik öneme sahiptir ve zihinsel gelişimin seyrini etkiler. Erken çocukluk döneminde hızla gelişmeye başlayıp aşamalar halinde tamamlanan zihinsel gelişim sürecinin mükemmelleştirilebilmesi için zihinsel durumların bağlantıları hakkında fikir sahibi olmak son derece önemlidir.

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan zihinsel gelişim süreçlerini anlamayla ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Piaget' e aittir. Piaget' nin ortaya attığı benmerkezci düşünce kişinin kendi bakış açısı ile diğerlerinin bakış açısı arasındaki farkı kavrayamaması olarak ifade edilebilir. Zamanla yapılan çalışmalar çocukların benmerkezci düşünceden daha erken çıkabileceğini göstermiştir(Santrock,2011; Piaget,2004).

Zihin teorisi ile ilgili yapılan çalışmalar bu alana ışık tutmuştur. Zihin teorisinin de temelde Piaget' nin benmerkezci düşünce kuramına dayanan bir bakış açısı vardır. Zihin teorisi, gerçekliğin zihinde temsil edilen bir şey olduğunu ve bu gerçekliğin başka insanların zihinlerinde farklı temsil edilebileceğini ifade eder(Karakelle,2012).

Zihin teorisi başkalarının ve kendinin zihinsel süreçlerinden haberdar olma durumu olarak bilinmektedir (Santrock,2011). Bir başka deyişle zihin teorisi kişinin başkalarının zihinsel durumları hakkında çıkarım yapma yeteneği gibi karmaşık sosyal etkileşimlere bağlı yeteneklerinin temelini oluşturan modüler bilişsel kapasiteler olarak ifade edilebilir (Stone ve Diğerleri 1998). Zihin teorisi kavramı okulöncesi dönemde gelişmeye başlar ve 9-11 yaşları arasında en üst zihin teorisi yeteneğinin kazanılmasıyla sona erer.

Zihin teorisinin gelişimi sosyal biliş yeteneğinin de temelinde yer alır. Sosyal çevredeki bazı faktörler beyin gelişiminde olduğu gibi zihin teorisinin de tipik gelişim hızını etkilemektedir. Ebeveynlerin çocukların davranışları hakkında istedikleri, hissettikleri ve düşündükleri hakkında konuşmaları ve tepki vermeleri, çocukların zihinlerinde erken farkındalık oluşmasını sağlar. Bununla birlikte zihin teorisinin gelişim hızı çocukların birden fazla kardeş olma, sembolik oyuna katılma, geçmiş deneyimlerinden bahsetme ve hikâye kitabı okuma durumlarına karşın pozitif bir farkındalık gösterdiği belirlenmiştir (Astington ve Edward, 2010).

Zihin teorisi alanında yapılan çalışmalarda zihinsel durumların gelişim hızını etkileyen farklı sosyal çevre ve çocukların bilişsel etkenlerinin niçin ve nasıl olduğu hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Farklı sosyoekonomik düzeylerden de çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Astington ve Edward, 2010).

Amaç: Bu çalışmanın amacı erken çocukluk dönemindeki 4 çocuğun bir yıllık okul öncesi eğitimin ardından zihin teorisi gelişimlerinin sosyal duygusal ve bilişsel gelişimleri ile karşılaştırılarak ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden özel durum *Yöntemi* kullanılmıştır. Özel durum *Yöntemi*nde olaylar zengin ve açık bir şekilde tanımlanır. Bu *Yöntem* ayrıca bir olay, olgu, durum, birey ya da gruplar üzerine odaklanarak derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlar (Ekiz, 2009).

Çalışma grubunu, Ordu'nun kırsalında bir köy ilkokuluna bağlı anasınıfında bir yıldır okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-60 aylık 4 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklardan ikisi kız ikisi de erkektir. Az sayıda çocukla, araştırma konusu hakkında daha detaylı bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır. Özel durumun incelenmesi bütünsel bir bakış açısı gerektirdiğinden veriler üçgenleme *Yöntemi* kullanılarak toplanmıştır (Ekiz, 2009). Araştırmada *Veri toplama araçları* olarak birinci dereceden yanlış inanış testi, ikinci dereceden yanlış inanış testi ve faux-pas görevleri testi (Baron Cohen ve diğerleri, 1985) kullanılmış ve çocukların zihin teorisi seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada çocuklarla, okul öncesi eğitimin başlangıcında ve bir yıllık okul öncesi eğitimin ardından olmak üzere iki kez zihin teorisi testi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenin bir yıl boyunca tuttuğu gözlem kayıtlarından ve ailelerin çocukları hakkında yaptıkları gözlem kayıtlarından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Çocukların zihin teorilerini ölçmek için kullanılan kuramsal senaryolar çocukların daha iyi adapte olması amacıyla Türkçeleştirilerek çocuklara animasyon şeklinde uygulanmıştır. Animasyonun sonunda sorulara verilen cevaplar doğru ve yanlış olarak sınıflandırılmıştır. Her görevdeki üç soruyu doğru yanıtlayan çocuklar testi geçti, yanıtlayamayanlar geçemedi olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenin tuttuğu kayıtlar ve aile gözlemleri ise betimsel analiz *Yöntemi* ile yorumlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma: Çalışma sonucunda elde edilen verilerde bir yıllık okul öncesi eğitim alan çocukların eğitimden önce yapılan zihin teorisi testlerinin bir yıllık eğitim sonunda tekrarlandığında birer kademe ilerledikleri hatta bir öğrencinin iki kademe ilerlediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların zihin teorilerinin ilerlemeleri bir yıllık eğitim süreci gözlemleri ile birleştirilerek incelendiğinde okul ortamında sosyal biliş yeterliliklerinin ilerlemesinin pozitif etki sağladığı görülmüştür.

Araştırma sonunda öğretmen gözlemleri ve zihin teorisinin gelişim hızı arasında pozitif ilişkiler görülmüştür. Bir yıl boyunca okul öncesi eğitimi alan ve sosyal davranışları şekillenen çocukların zihin teorilerinin gelişiminde anlamlı ölçüde farklılık gözlenmiştir. Aile tarafından olumlu desteklenen çocukların zihin teorisi gelişimleri diğerlerine göre daha üst seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma sonunda erken çocuklukta yaşanan olumlu deneyimlerin, okul öncesi eğitim, sosyal çevre, akran ilişkileri, aile desteği gibi çocukta zihin teorisi gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu bulgu benzer çalışmaların *Bulguları*yla örtüşmektedir.

Anahtar sözcükler: Zihin teorisi, okul öncesi, erken çocukluk, gelişim

Kaynakça

- Açev, (1999) 7 Çok Geç! Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Üzerine Düşünceler ve Öneriler.İstanbul.
<http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz>
- Astington J. W., Edward M.J. (2010). The Development of Theory of Mind in Early Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Canada. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Astington-EdwardANGxp.pdf>
- Baron-Cohen, S., Leslie, M.A., Frith, U.(1985). Does the Autistic child have a “Theory of Mind”? *MRC Cognitive Development Unit*, London.Cognitive. s:21, 37-46.
http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf
- Bekman, S., Çorapçı, N. S., Özdemir, A., Kizir, A., Erman, C. (2004). Anne Destek Programı (ADP), AÇEV,İstanbul.
<http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz>
- Doherty, M. J. (2009). Theory of Mind; Understand Others’ Thoughts and Feelings. Canada, *Psychology Press*. ISBN 0-203-92990-X Master e-book ISBN
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN 9944-474-75-4
- Karakelle, S. (2012). Zihin Kuramı Gelişiminde Kardeş Etkisi: İkizler, Tek Kardeşliler ve Tek Çocukların Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29),43-52. <http://oubs.iu.edu.tr/doc/2536.pdf>
- Piaget, J. (20004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. Çev; Hüsen Portakal.Cem Yayınevi. İstanbul. ISBN 975-406-692-2
- Santrock, J.W. (2011). *Yaşam Boyu Gelişim*, Çev. Editörü; Galip Yüksel.13. Basım. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-605-133-152-2
- Stone, V.E., Baron-Cohen, S. & Knight, R.T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640-656. http://psych-www.colorado.edu/~tito/sp03/7536/Stone_et_al_1998.pdf

Türkçe Öğretmen Adaylarının Dilsel Değer Kavramına İlişkin Yeterlik Düzeyleri

Yrd.Doç.Dr. Nihat BAYAT
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
nihatbayat@gmail.com

Doç.Dr. Hakan ÜLPER
MAKÜ, Eğitim Fakültesi
hakanulper@gmail.com

ÖZET

Dil öğretiminin temel amaçlarından ikisi olan anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak için bireylerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olması gerekir. İlgili alanyazına bakıldığında zaman özellikle okuma becerileri bakımından sözcük dağarcığının ne denli önemli olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte Stanovich (1986) tarafından ortaya konan Matthew etkisi kavramına göre sözcük dağarcığı geniş olan bireyler daha çok okumakta ve daha iyi anlamaktadır; buna karşın sözcük dağarcığı dar olan bireyler ise daha güç anlamakta ve dolayısıyla da daha az okumaktadır. Bu durumda çok sayıda sözcük bilmek önemli duruma gelmektedir. Ancak sayıca çok sözcük bilmekle belirtilmek istenen şeyin ne olduğu çok önemlidir. Sözcüklerin tekil olarak ne anlama geldiğini bilmek mi, yoksa bağlam içerisinde kazandığı anlamı bilmek mi? Nation (1990), sözcüğü bilmekle ilgili olarak sekiz ayrı yön belirlemiştir. Bunlar içinden bağlama gönderimde bulunması bakımından sözcüğün tümce içerisindeki durumu ve diğer sözcüklerle ilişkisi dikkat çekmektedir.

Bu gerçeklik sözcük öğretimi anlayışlarına da yansımıştır. Stahl and Fairbanks (1986) sözcük öğretimi için üç temel ilke belirlemiştir. Bunlar sözcük için tanımsal ve bağlamsal anlamın verilmesi; sözcüğün derinliğine işlenmesi ve çok kez karşılaşmadır. Özellikle ilk iki madde sözcüğün anlamının belirli bir bağlam içerisinde ve diğer sözcüklerle ilişkisine bağlı olduğuna gönderimde bulunmaktadır. Bu da *değer* kavramına işaret etmektedir.

Saussure (1998), değer kavramına ilişkin yaptığı belirlemelerde onun özellikle anlamdan ayrılan yanına vurgu yapar. Sözcüğün anlamı ile değeri arasındaki fark oldukça incedir. Bunun nedeni, değer anlamının bir parçası olmasıdır. Değerin varlığı, değeri belirlenecek şey ile *değiştirilebilir benzemez* öğelerin ve *karşılaştırılabilir benzer* öğelerin bulunmasına bağlıdır. Buna göre bir sözcük bir kavramla değiştirilebilir, yani bir anlama gelir; aynı zamanda başka sözcüklerle de karşılaştırılabilir, yani dizge içindeki diğer sözcüklerden farklı bir boyut taşır. Bu iki etken, değer kavramının zorunlu dayanaklarıdır.

Bayrav (1998), sözcüğün içinde bulunduğu anlam alanının onun değerinde rol oynadığını belirtir. Sözcük, değerinin kendisine kazandırdığı işlevle bağlam içinde bir görev üstlenir. Yalçın'a (2011) göre iletişimde sözcüklerin anlamları değil, değerleri işlevseldir. Çünkü anlam sözcüklerin yaptığı tanımlama, değer ise bir bakıma kullanım biçimleridir. Bu noktayı vurgulamak için Yalçın (2011) *vatan* ve *yurt* sözcüklerini örnek verir. Bu sözcüklerin eşanlamlı olduğu söylenebilir, ancak eşdeğerli oldukları söylenemez. Eşanlamlı olmaları her ikisinin de belli bir toplumun yerleşme ve yaşam alanlarını karşılamasından, yani bir toprak parçasını anlamlamasından gelir. Ayrımları ise *vatan* sözcüğünün tarihsel geçmişindeki kullanım değerlerinden dolayı belli bir *kutsallığı* içermesine karşın *yurt* sözcüğünün daha nesnel bir yaklaşımı çağrıştırmaya dayanır. Vatan sözcüğü "Eğer uğrunda ölen varsa vatandır" gibi bir dizede, "Vatan uğruna ölmek şahadet mertebesine erişmektir" gibi bir inanç yargısında yerini bulmuştur. Bu kullanımlarda *vatan* yerine *yurt* sözcüğü kulak tırmalayıcı olurdu. Kısacası *vatan* sözcüğünü içeren her anlatım biçimi belirli bir "hamaset" duygusu uyandırırken, *yurt* daha çok somut gerçeklikleri anlamlayan bir sözcüktür.

Türkçede sözcüklerin değerlerine ilişkin bir kaynak bulunmamaktadır. Dolayısıyla değer olgusu, ancak ileri düzeyde bir dil duyarlılığı ve bilinci ile duyumsanabilir. Anadili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin duyarlılıklarının gelişmiş olması beklenir. Bu nedenle, bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının sözcüklerin değerine ilişkin duyarlılıklarını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranacaktır.

1. Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin değişkenlere göre görünümü nasıldır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görünümü cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görünümü öğrenim görülen kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmen adaylarının değer kavramına ilişkin görünümü sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem: Araştırma tarama modelinden betimsel bir çalışmadır. Türkçe öğretmen adaylarının sözcüklerin değerine ilişkin duyarlılık düzeylerini saptamak araştırmanın temel hedefidir.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcılarını farklı üç üniversiteden Türkçe öğretmenliği alanında öğrenimlerini sürdüren 370 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmanın verileri değere ilişkin araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçekle toplanmıştır. Bu ölçek için çeşitli üniversitelerde dilbilim ve Türkçe eğitimi alanlarında en az on yıldır çalışmakta olan akademisyenlerden ve ulusal düzlemde en az iki ödül almış iki şairden uzman görüşü alınmıştır. Değer kavramının doğasındaki yapıdan dolayı uzmanların yalnızca tamamının onay verdiği maddeler kullanılmış, diğerler maddeler düzeltililebilir olsa bile ölçekten çıkarılmıştır. Veneziano ve Hooper'ın (1997) tablosuna göre uzman sayısı 10 olduğundan kapsam geçerlilik ölçütü (KGÖ) 0.62'dir. Nihai

ölçeğe yalnızca uzmanların tümünün “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor” dediği maddeler alındığından ölçeğin kapsam geçerliliği oranının (KGO) 1,00 olması sağlanmıştır.

Ölçekteki her soruya ilişkin dört maddeden sadece biri o soru için en uygun seçeneği oluştururken diğerleri uygun olmayan seçenekleri oluşturmaktadır. En uygun seçenek için 1 puan, uygun olmayan seçenekler için ise 0 puan verilmiştir. Bu tür durumlarda ölçeklerin güvenilirliğinin hesaplanmasında kullanılan *Yöntemler*den biri KR21’dir (Bkz. Atılgan, 2007). Öğrencilerden en uygun seçeneği bulmaları istendiği için ölçeğin güvenirlik hesaplaması KR21 üzerinden yapılmış ve ölçeğin güvenirlik sayısı .829 olarak bulunmuştur.

Bulgular : Türkçe öğretmen adaylarının tüm sınıflarda ortalama doğru yanıt sayıları 14 dolayındadır. Buna karşın birinci sınıftaki öğrenciler ile dördüncü sınıftaki öğrencilerin çok küçük farklarla diğer sınıflara göre daha iyi oldukları gözükmektedir. Niğde Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması 14 dolayında iken Gaziantep Üniversitesi öğrencilerinin ortalaması 15,29’dur. Gaziantep Üniversitesi Türkçe öğretmen adayları diğer katılımcılara göre daha iyi bir görünüm sunmaktadır. Yine kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı ($U=14674,5$, $p \geq .05$) bulunmuştur. Gaziantep Üniversitesi öğrencilerinin düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı buna karşın Niğde Üniversitesi öğrencileri ile MAKÜ öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözükmektedir. 1-4. sınıf öğrencilerinin düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı dikkat çekmektedir [$X^2(2)=2,058$, $p \geq .05$].

Sonuç : Otuz bir sorudan oluşan ve toplamda en yüksek 31 puan alınabilecek olan değerler testinden öğretmen adaylarının aldığı puan ortalaması 14 dolayındadır. Bu ortalama %50’nin bile altında kalmaktadır. Dilsel değer kavramına ilişkin alınan puanların cinsiyet açısından bir fark taşıyor olması, öğretmen adaylarının 1-4. sınıf düzeyleri arasında bir farkın olmaması ve Gaziantep Üniversitesi öğrencilerinin diğer katılımcılara oranla daha yetkin bir görünüm sergilemiş olmaları araştırmadan elde edilen dikkat çekici sonuçlardır. Bu sonuçlara dayanarak Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dallarında sözcük öğretimine ilişkin daha nitelikli öğretim etkinliklerine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Dilsel değer, sözcük öğretimi, Türkçe öğretmeni

Kaynakça

- Atılgan, H., Kan, N. ve Doğan, N. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayrav, S. (1998). *Yapısal Dilbilimi*. İstanbul: Multilingual.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Saussure, F. de (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*. 21 (1), 67-70.
- Yalçın, M. (2011). ‘Değer’ kavramı. *Türk Dili Dergisi*. 25, 146, 8-11.

Almanca'nın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Eğitsel Dil Kulesi Oyununun Önemi

Prof. Dr. Hasan COŞKUN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
hasan.coskun@gop.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Küreselleşme ile birlikte yabancı dillerin öğrenilmesi Türkiye’de de önem kazanmaktadır. Çok dillilik her şeyden önce bireyin istihdam olanaklarını artırmaktadır. Bundan dolayı aileler çocuklarının erken yaşta birden fazla dil öğrenmeleri için büyük çaba harcamaktadırlar. Avrupa Birliği, üye olan ve üye olmak isteyen ülkelerde yaşayan dillerin eğitim ve öğretim programlarında yer almalarını ve en az iki yabancı dilin öğretilmesini teşvik etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, iletişim alanındaki yenilikleri, kültürlerarası etkileşimi ve dünyadaki gelişmeleri göz önünde bulundurmaya özen göstermektedir. Özellikle özel eğitim kurumları, daha fazla öğrenci çekmek için tanıtım etkinliklerinde birden fazla yabancı dil öğrettiklerini vurgulamaktadırlar. Büyük kentlerin bazı semtlerinde ikinci yabancı dilin öğretilmesinin anaokullarına kadar indiği gözlemlenmektedir. Klasik liseler, Anadolu liselerine dönüştürülmektedir. Anadolu liselerinin eğitim ve öğretim programlarında iki yabancı dil yer almaktadır. Öğrencilerin eğitim kurumlarında İngilizcenin yanında Almanca, Fransızca, Rusça, İspanyolca, Japonca, İtalyanca, Arapça gibi dilleri de öğrenmelerine yönelik önlemler alınmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı birinci yabancı dil olarak İngilizceyi seçmektedirler. Diğer diller ise ikinci yabancı dil olarak tercih edilmektedir. Eğitim kurumlarında klasik yabancı dillerden başka Rusça ve Uzak Doğu ülkelerinde konuşulan dillere de ilginin arttığı görülmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak İngilizce dışında diğer dilleri ikinci yabancı dil olarak okutabilecek öğretmenlere olan ihtiyaç da artmaktadır. Yabancı dillerin öğretimi konusunda Yükseköğretim Kurulu’nun da bu alanda önlemler aldığı izlenmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin iki dillilik alanında deneyim edinmeleri için yabancı dil öğretmenlik programları, üç dönem boyunca alınacak ikinci yabancı dil derslerini içermektedir. İkinci yabancı dilin öğretiminde istenilen düzeyde başarılı olmak için bu alanda görevlendirilecek öğretmenler, aktif öğrenme konusunda gerekli donanımına sahip olmalıdırlar. Aktif öğrenmede *Yöntem* kadar öğretim materyallerinin de önemli olduğu bilinmektedir. Bu bildiride öğretim materyali olarak geliştirilen Eğitsel Dil Kulesi Oyunu tanıtılacak ve Almanca’nın ikinci yabancı dil olarak öğretiminde edinilen deneyimler katılımcılarla paylaşılacaktır.

Yöntem: Üç aşamadan oluşan bu çalışmada deneysel nitel araştırma *Yöntemi* kullanıldı. Çalışmanın birinci aşamasında Eğitsel Dil Kulesi Oyunu eğitsel araç olarak tasarlandı. Anılan Eğitsel Dil Kulesi Oyunu, Bosch firmasının desteklediği on yıllık disiplinlerarası bir çalışmanın ürünüdür. Eğitsel Dil Kulesi Oyununun derste kullanılabilir duruma gelmesi için önce ana çerçevesi çizildi. Bu ana çerçeve, öğretmen adaylarıyla tartışıldıktan sonra, hakkında uzman görüşüne başvuruldu. Uygulama aşamasında yapılan gözlemler, yürütülen görüşmeler, çekilen fotoğraflar ve yazılan raporlar kanalıyla elde edilen veriler ışığında eğitsel araca şu anki şekli verildi. İkinci aşamada Eğitsel Dil Kulesi Oyununun ikinci yabancı dil olarak verilen Almanca derslerindeki etkililiği araştırıldı. Bunun için sözcük öğrenme bağlamında değerlendirme aracı olarak 24 maddeden oluşan bir liste geliştirildi. Bu liste, 24 sayı, resim, Türkçe, Almanca ve İngilizce sözcüklerin yer aldığı 5 sütundan oluşmaktadır. Test aşamasında Almanca sütun boş bırakılmaktadır. Üçüncü aşamada ise geliştirilen öğretim materyalleri ve testler uygulandı. Söz konusu değerlendirme aracı 2013 / 2014 eğitim ve öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında Almancayı ikinci yabancı dil olarak alan 88 öğrenciye uygulandı. Bu bağlamda sınıf listesi 1’den 44’e kadar A ve 45’ten 88’e kadar B diye iki gruba ayrıldı. “Vücudumuzun öğeleri” konusu A grubunda geleneksel *Yöntem* ile B grubunda ise Eğitsel Dil Kulesi Oyunu kullanılarak işlendi. Her iki gruba dersten önce 24 maddeden oluşan bir öntest ve bir hafta aralıkla dersten sonra son test uygulandı. Elde edilen veriler üzerinde t testi ve ANCOVA analizi yapılacaktır.

Beklenen sonuçlar: Uygulama aşamasında yapılan gözlemler, yürütülen görüşmeler, çekilen fotoğraflar ve yazılan raporlar kanalıyla elde edilen izlenimler ile 24 maddelik ölçek ile elde edilen ham verilere göre Eğitsel Dil Kulesi Oyunu *Yönteminin* sözcük öğrenme konusunda geleneksel *Yöntem* göre öğrenci üzerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı Eğitsel Dil Kulesi Oyunu sözcük öğrenme çalışmalarında etkili olarak kullanılabilecek bir *Yöntem*dir. Eğitsel Dil Kulesi Oyunu uygulamalarında edinilen deneyimlere göre Türkiye’de Almanca’nın daha fazla seçilmesi ve bu derse katılımın uzun süreli olması için bu dilin etkili bir şekilde öğretilmesi kaçınılmazdır. Benzer öğretici materyalleri geliştirirken öğrencinin anadili, öğrendiği birinci yabancı dil ve öğrenmek istediği ikinci yabancı dil alanındaki bilgiler göz önünde bulundurulmalıdır. İkinci yabancı dil dersi için eğitici oyunlar geliştirilirken öğretim materyalleri geliştirme ilkeleri temel alınmalıdır. Bunun yanında öğrencilerin şimdiye kadar dil öğrenme alanında edindikleri alışkanlıklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu materyaller, sınıf içinde çok yönlü iletişimi teşvik etmelidir. Ulusal ve uluslararası alanda eğitsel oyunlar konusunda yapılan gelişmeler izlenmeli. Deneyimler ilgililerle paylaşılmalı.

Kaynakça

- Butzkamm, Wolfgang (2007). Lesson Language German. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler, [*Words and Idioms for Teachers and Students*]. 2. Aktualisierte Auflage. Ismaning: Hueber Verlag.
- Coşkun, H. (2005). Eğitimde Sinerjik Yaklaşım [*Synergistic Approach to Education Dalya Game, Bala Example*], CTB Yayınları 5, Ankara, 187-218.

- Coşkun, H. (2006). Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, Türkçe – İngilizce – Almanca, Ankara: CTB Yayınları, Ankara.
- Çok, F. & Karadeniz, C. (Ed.) (2013). Prof. Dr. Bekir Onur’a Armağan –Çocuklar, Gençler ve Müze Eğitimi
- Dauvillier, Chr. & Lévy-Hillerich, D. unter Mitarbeit von Herrad Meese (2004). Spiele im Deutschunterricht, *[Games in German Class]*. Fernstudieneinheit 28. Universität Kasselund Goethe-Institut, München: Langenscheidt.
- Diem, W. (2004). Die schönsten Marmelspiele, *[The Nicest Games of Marble]*. moses, Spiele-Klassiker, Kempen.
- Huizinga, J. (1938; 1956). Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. *[Homoludens. The Origin of Culture in Game]*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Karababa, Z. C. (2012). *Yaabancılar için Türkçe Öğrenme Kitabı* [Learning Pack of Turkish for Foreigners], Ankara: Ani Yayıncılık.
- Parmentier, Michael (2004). in: Dietrich Benner / Jürgen Oelkers (Hrsg.) Historisches Wörterbuch der Pädagogik, *[Historical Dictionary of Pedagogy]*. Beltz, Weinheim und Basel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel Araştırma *Yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982 – 2007), *[Teacher Training and Faculties of Education]* Yükseköğretim Kurulu (*Higher Education*), Ankara.

Seçmeli Matematik Uygulamaları Dersinin Matematik Kaygısına Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Nazike KARAGÖZOĞLU
Bozok Üniversitesi
nazike.karagozoglu.bozok.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Matematik hayatımızda çok önemli bir yere sahiptir. Betz, (1978)'e göre hızlı teknolojik ve bilimsel gelişmeler ışığı altında, matematik öğretimi ve matematik becerilerinin kazanılması eskisinden daha da önemli bir hale gelmiştir. Matematik, hızla gelişmeye devam eden dünyanın düzen ve organizasyonu anlamak, onu kendine uyumlu hale getirebilmek için öğrenilmesi gereken en güçlü araçtır (Keçeci, 2011).

Ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları ve ilgili bilimsel araştırma çalışmaları; ilköğretim düzeyindeki öğrencilerimizin, matematik alanında yeterince başarılı olamadıklarını göstermektedir. PISA 2003'de, öğrencilerimiz matematik alanında sondan 2. sırada yer alarak, diğer ülkelere göre başarısız olmuşlardır (Berberoğlu, 2007). PISA 2009'da Türkiye'nin matematik okuryazarlığı ortalama puanı OECD ortalamasının altındadır (MEB, 2010). PISA 2012 Ulusal Ön Raporunda sonuçlar matematik açısından gelişme gösterse de başarı oranı OECD ortalamasının yaklaşık 2 puan gerisinde kalmıştır.

Öğrenme sürecinde bilişsel boyut kadar duygusal boyut da akademik başarıyı etkileyen önemli bir etkidir. Derslere ilişkin olumsuz tutum, kaygı öğrencinin akademik başarısının düşük olmasına, okula olan ilgi ve sevginin azalmasına neden olmaktadır. (Aiken, 1970).

Matematik kaygısını, Miller ve Mitchell (1994), “Öğrencilerin matematiği düşündüklerinde irkilmelerine neden olan, performanslarını düşüren dolayısıyla öğrenmelerini engelleyen mantık dışı korku hali”, Tobias (1993), bireyin okul yaşamında ya da günlük yaşamında matematik problemlerinin çözümü, sayılarla ilgili işlemler yapmak gibi durumlarla karşılaştığında, duygusal gerilim veya kaygılar şeklinde kendini gösteren durum olarak tanımlamaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, matematik kaygısına sebep olan değişkenlerin çok çeşitli olabildiği görülmektedir. Cinsiyet (Arı, Savaş ve Konca, 2010; Baloğlu, 2004; Dursun ve Bindak, 2011; Ergene, 2011; Şahin, 2008), matematik dersindeki başarı (Dursun ve Bindak, 2011; Ergene, 2011; Şahin, 2008; Yenilmez ve Özabacı, 2003), matematik dersine yönelik tutum (Şahin, 2008; Yenilmez ve Özabacı, 2003), öğretmen (Şahin, 2008) değişkenlerden bazılarıdır (Şahin, 2008).

Keçeci (2011), matematik kaygı sebeplerini; alandan, eğitim ve öğretmen yapısından, öğrencinin kendisi ve çevresinden kaynaklanan sebepler olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmanın araştırmamıza konu olan kısmı alandan kaynaklanan; matematik dersinin müfredat yapısı ve sıralaması, matematik biliminin içerik yapısı (matematiksel formüller ve terimler vb.) ile ilgili sebeplerdir.

Dursun ve Dede (2004);Peker ve Halat (2008), matematik başarısı üzerinde müfredat programının etkili bir faktör olduğunu, 2005 programının eğitim durumları bakımından olumlu görüşlerin olduğu fakat teknoloji ve öğretim materyallerinin yetersizliğinden dolayı, sınıf içi etkinliklerinin tam olarak yapılamadığını ileri sürmektedirler.

Matematik kaygısının oluşmaması, mevcut kaygının azaltılmasında (Alkan ve Altun, 1998; Bekdemir, Işık ve Çıkılı, 2004; Dodd, 1992; Tooke ve Leonard, 1998); demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak, yaratıcı materyal ve oyunlar, günlük yaşantı ve diğer derslerle ilişkilendirme vb. çözümler önerilmektedir (Bekdemir, 2007).

MEB tarafından, matematiğe karşı ilgi ve olumlu tutum geliştirme, kaygıyı azaltma, başarıyı artırma amacıyla ortaokul öğrencileri için Matematik Uygulamaları dersi seçmeli ders olarak geliştirilmiştir. Dersin genel amacı; “Öğrencilere düzeylerine uygun matematiksel uygulamalar yapma fırsatı vererek bilgi ve becerilerini geliştirirken matematiği sevdirmek ve olumlu tutum geliştirmektir.” şeklinde belirtilmektedir (MEB:2013).

Bu dersin matematik kaygısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi, matematik ile ilgili geliştirilecek programlar için faydalı olabilecektir. Matematik Uygulamaları öğretim programının incelendiği, ders uygulamalarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma, bu eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma 5. sınıfta seçmeli derslerden Matematik Uygulamaları dersini alan öğrencilerin matematiğe ilişkin kaygı düzeylerini ve Matematik Uygulamaları dersi ile matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırmada tek grup öntest-sontest ve genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2003).

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 5. sınıf öğrencileri, örneklemini Ankara Keçiören ilçesinden bir ortaokulun 5. sınıflarında Matematik Uygulamaları dersini seçen 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında, Bindak tarafından 2005'te geliştirilen Matematik Kaygı Ölçeği, gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.80 olarak hesaplanmıştır. Kaygı ölçeği 2012–2013 eğitim-öğretim yılı başında öntest, yılsonunda sontest olarak uygulanmıştır. Öntest-sontest arasındaki zamanda Matematik Uygulamaları dersi, ilgili öğretmen tarafından MEB müfredatına göre işlenmiştir. Verilerin çözülmesi SPSS 16.0 paket programında, Paired Samples T-Test ile analiz edilmiştir.

BULGULAR: Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin, Matematik Uygulamaları dersi almadan önceki cevapları ile aldıktan sonraki cevapları karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların T -Testi Sonuçları

KAYGI	N	X	S	sd	t	p
Öntest	30	3.33	.06	58	10.69	.00
Sontest	30	2.20	0.08	51.87		

Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri Matematik Uygulamaları dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(58)=10.69$, $p<.01$. Dersi almadan önceki kaygı puanlarının ortalaması ($X=3.33$) “Ara-sıra kaygılanırım” düzeyindeyken, dersi aldıktan sonraki ortalamasının ($X= 2.20$) “ Hemen hemen hiç” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Matematik Uygulamaları dersi ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öcalan (2004)’a göre, Matematik dersi eğitimciler ve öğrenciler tarafından öğretilmesi ve öğrenilmesi zor bir ders olarak görülmektedir. Öğrenciler başarılı olabildiği, eğlenerek öğrendiği dersleri daha çok sevmektedirler. Anlamakta zorluk çektiği, başarılı olamadığı derslere karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler.

Araştırmada uygulanan kaygı ölçeğindeki “Benim için matematik çok eğlencelidir.” ifadesine Matematik Uygulamaları dersi almadan önce ($X= 2.83$) “Ara-sıra” düzeyinde katıldıkları, dersi aldıktan sonra ise ($X= 3.53$) “Çoğu zaman “düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin Matematik Uygulamaları dersini eğlenceli buldukları söylenebilir.

Matematik Uygulamaları dersi 9 -13 yaş aralığındaki ortaokul öğrencileri için geliştirilmiştir. Öğrencilerin bu yaşlarda edindikleri kendileri ile ilgili algılar ilerleyen yıllarda derse karşı tutumlarını şekillendirir. Öğrenciler okuldaki matematik derslerinde bilgi ve beceri sınırlarını zorlar ve ihtiyaç duydukları desteği alırlarsa, matematiksel potansiyellerini en ileri düzeyde gerçekleştirme şansına sahip olacaklardır (MEB, 2013).

Sonuçlar: Araştırma sonuçları öğrencilerin, Matematik Uygulamaları dersi aldıktan sonra matematik kaygılarının azaldığını göstermektedir. Matematik dersi öğretim programının da benzer nitelikte düzenlenmesi matematik kaygısının azalmasını sağlayabilecektir.

Okullarda matematik sınıflarının oluşturulması ve dört saat Matematik dersinin yanında iki saat de uygulama derslerine yer verilmesi kaygının azalmasına katkı sağlayabilecektir.

Matematiğin günlük hayatta kullanımına yer veren, eğlenerek matematik öğrenmenin mümkün olduğunu göstermeyi hedefleyen bu dersin amacına ulaşması, öğrencilerin erken yaşta matematik korkusunu yenmelerini sağlamak adına çok önemli bir fırsattır. Bu dersi alan öğrencinin matematik kaygısı azalıyorsa, öğrenciler bu dersle matematiği daha eğlenceli bulmaya başladılarsa, artık matematik sınavlarından korkmuyorlarsa bu fırsat değerlendirilmelidir. Özellikle matematik kaygısına sahip olan öğrenciler Matematik Uygulamaları dersine yönlendirilebilirler.

Öğretim materyalinde öğretmenlere yönelik olarak, öğrencilerin matematik kaygısını tespit etme ve alınacak önlemler konusunda uygulanabilir etkinliklere, açıklamalara yer verilmesi ve Matematik Uygulamaları dersi öğretim uygulamaları ile ilgili deneysel çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Matematik Kaygısı, Ortaokul, Seçmeli Ders, Matematik Uygulamaları

Kaynakça

- Aiken, L.R. (1970). Attitudes Towards Mathematics. *Review of Educational Research*, 40, 551-596.
- Alkan, V. (2011). Etkili Matematik Öğretiminin Gerçekleştirilmesindeki Engellerden Biri: Kaygı ve Nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 89-107.
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarındaki Matematik Kaygısının Nedenleri Ve Azaltılması İçin Öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği) *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(2).

- Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17 (2), 442-448.
- Berberoğlu, G. (2007). "Türk Bakış Açısından PISA Araştırma Sonuçları," 11 Mart 2013 tarihinde <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/07girayberberoglu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dursun Ş. ve Dede Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 217-230
- Godbey, C. (1997) Mathematics Anxiety and the Underprepared Student. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426734.pdf> adresinden erişilmiştir..
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. (12. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Keçeci, T. (2011). "Matematik Kaygısı ve Korkusu İle Mücadele Yolları". II. International Conference on New Trends in Educational on Their Implications sunulan bildiri. Antalya. 21 Nisan 2013 tarihinde www.iconte.org adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2010). PISA 2009 Ulusal Ön Raporu: Ankara.
- MEB. (2013) Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı: Ankara.
- Miller, L. ve Mitchell, C. (1994). Mathematics Anxiety and Alternative Methods of Evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 353-359.
- Öcalan, T. (2004). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Özdemir, E.ve Gür, H. (2011). Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeğinin (MKEÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 161 (36), 39-50.
- Peker, M. ve Halat, E. (2008). İlköğretim I. Kademe Matematik Programının Eğitim Durumları Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 209 -225,
- Scarpello, G. (2007). Helping Students Get Past Math Anxiety <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ775465.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tobias, S. (1993). *Overcoming math anxiety*. New York: W. W. Norton & Company.
- White, P. J. (1997). The Effects Of Teaching Techniques And Teacher Attitudes On Math Anxiety In Secondary Level Students. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411151.pdf> adresinden erişilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Tufan AYTAÇ
Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
tufana60@gmail.com

ÖZET

Problem: Okullarda liderliğin eksikliği ile ilgili küresel kaygılar, Yetenek Yönetimi (YY) konusunu gündeme getirmiş ve özellikle son yıllarda okul liderlerinin YY liderlik becerilerine sahip olması ve geliştirilmesi yönünde bir eğilim ortaya çıkmıştır. Okulda yetenekli çalışanların belirlenmesi, okula çekilmesi, geliştirilmesi ve elde tutulması rekabetin ve farklılığın ön plana çıktığı eğitim alanında özellikle okul liderlerinin YY liderliği becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Aytaç, 2013; Rhodes, 2012). Okulların nitelikli çalışanları (öğretmenleri ve yöneticileri) çekme, uygun pozisyonda kullanma, geliştirme, elde tutma ve yedekleme yeteneği, okul toplumu geleceğe doğru ilerlerken önemli bir liderlik sorun alanı olarak görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmaya gereksinim duydukları görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (ÖB) okul etkililiği açısından önemli görülmekle beraber okul yöneticilerinin desteğinden ve yönetici-öğretmen ilişkisinden etkilenmektedir (Balay, 2000; Dannetta, 2002). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının doğrudan ya da dolaylı olarak etki ettiği pek çok faktör olmakla birlikte, bunların en önemlilerinden birinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı olduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Brady, 1988; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Hannum, 1997). YY liderlik yaklaşımında yöneticilerin çalışanların örgütsel bağlılığını sağlaması diğer bir ifadeyle değerleri çalışanlara iletmesi ve onların duygusal bağlılığını sağlaması öngörülmektedir (Davies ve Davies, 2011; Stairs, Galpin, Page, & Linley, 2006).

Örgütsel bağlılık ve okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları (dönüşümcü, kültürel, bürokratik, dağıtımçı, öğretimsel, hizmetkâr, etkileşimci liderlik vb.) ile ilgili farklı değişkenler bağlamında araştırmalar (Balay, 2000a; Cemaloğlu, 2007; Dumay ve Galand, 2012; Ulrich & Smallwood, 2012) yapılmış ve bu araştırmaların sonuçları irdelendiğinde okul yöneticilerinin çeşitli liderlik davranışlarını sergilemeleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında farklı ilişkiler bulunmuştur. Dünya’da ve Türkiye’de örgütsel bağlılığın bağımlı ve bağımsız değişken olarak ele alındığı pek çok araştırma yapılmasına rağmen, öğretmenlerin bağlılık düzeylerini okul yöneticilerinin YY liderliği açısından ele alan bir araştırma bulunamamıştır. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin sergilediği YY liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi, bu davranışlar ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ortaya konulması önemli görülmektedir. Alan yazına bakıldığında, araştırma okullarda YY liderliği çalışması bağlamında ilklerden biri olarak değerlendirilebilir.

Amaç: Bu Araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin Yetenek Yönetimi (YY) liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin YY liderlik rollerine ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin YY liderliği ile örgütsel bağlılık düzeyleri algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Okul yöneticilerinin YY liderlik rolleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli: Bu araştırma, okul yöneticilerinin sergiledikleri YY liderliğinin öğretmenler tarafından algılanış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın çalışma evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesine bağlı olan Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Gölbaşı, Sincan ve Etimesgut ilçelerinde yeralan resmi Anadolu liselerindeki 5691 öğretmen oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan’a (2004) göre, “0,05 hata payı ile 360 kişilik bir örneklem 5691 kişilik bir evreni temsil etmektedir.” Dolayısıyla bu araştırmada ulaşılan örneklemin evreni temsil edebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın örneklemini ise, çalışma evreninden seçkisiz olarak seçilen 360 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçme araçları uygulanan 430 Anadolu lisesi öğretmeninden 420’sinden geri dönüş sağlanmıştır. Ölçme araçlarından dönüş oranı %97’dir.

Veri toplama araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “YY Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri analizi: Araştırma kapsamındaki değişkenler korelasyon analizine tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson momentler çift yönlü korelasyon analizi (r) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Sonuç: Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre YY liderlik boyutları bağlamında okul yöneticilerinin bu yeterliklere istenen düzeyde sahip olmadığı ve bunun da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “orta” düzeyde olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin YY liderliğinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordayan önemli bir değişken olduğu

görülmüştür. Özellikle YY liderliğinin strateji yeteneği ve başkalarıyla birlikte çalışma boyutlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordayan önemli boyutlar olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer önemli sonuçları şöyle özetlenebilir: 1) Öğretmenlerin devam bağlılığı normatif ve duygusal bağlılığa göre daha yüksektir. 2) Öğretmenlerin devam bağlılığı YY liderliğinin strateji yeteneği ve başkalarıyla birlikte çalışma boyutları tarafından yordanmıştır. 3) Öğretmenlerin normatif bağlılığı, YY liderliğinin strateji yeteneği boyutu tarafından yordanmıştır. 4) Öğretmenlerin duygusal bağlılığı YY liderliğinin kişisel nitelikler, başkalarıyla birlikte çalışma ve değerler boyutları tarafından yordanmıştır.

Araştırma sonuçları bağlamında okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını sağlamada; okul yöneticilerinin vizyona ve stratejik hedeflere sahip olması, büyük resmi görmesi ve öğretmenlerle geleceği paylaşması gibi strateji yetenekleri yanında öğretmenlerle olumlu iletişimi, onların ihtiyaçlarına ilgi göstermesi ve duyarlı olması, güven vermesi gibi başkalarıyla birlikte çalışma becerilerinin de etkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları bağlamında YY liderlik yaklaşımı konusunda bir farkındalık yaratılması ve bu konuda yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin farklı değişkenler bağlamında belirlenmesine yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Yetenek yönetimi, örgütsel bağlılık, liderlik

Kaynakça

- Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (2000a). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara ili örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Brady, L. (1988). The Principal as a climate factor in Australian schools: A review of studies. *Journal of Educational Administration*, 26, 73-81.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 73-112.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
- Davies, B. and Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education*. London; Sage Publications.
- Dumay, X. and Galand, B. (2012). The Multilevel impact of Transformational leadership on teacher commitment: cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, Vol 38, Issue 5, p. 703-729.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate* (1 st ed.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Rhodes, C. (2012). Should leadership talent management in schools also include the management of self-belief?. *School Leadership&Management: Formerly School Organisation*, 32:5, 439-451.
- Ulrich, D., & Smallwood, N. (2012). What is talent? *Leader to Leader*, 63, 55-61.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

ID:141

Detecting dimensionalities of a course with respect to the prerequisite courses using multivariate data analysis

PhD. Student Mehtap ERGÜVEN
International Black Sea University
merguven@ibsu.edu.ge

Assoc. Prof. Dr. Cabir ERGÜVEN
International Black Sea University
cabir.erguven@ibsu.edu.ge

ABSTRACT

Problem statement : Quality is a priority issue in higher education. Generally, higher education institutions use student questionnaires at the end of the course to evaluate teaching quality. While students' opinions are important and should be included in the assessment of quality, it is obvious that quality of teaching should be examined by different tools based on the meaningful reasons as well.

This study searches relation among prerequisites and current course with regard to previously implemented examinations of prerequisite courses. Those pre-examinations are considered as dimensions of an actual examination. The idea is that an actual examination can be conceived as indicator of "a part of" pre-gained knowledge. If actual examination's questions are solvable based on the pre-gained abilities and new abilities, this case should be the gauge of adequate transformation of new knowledge and satisfactory combination of pre-gained and ongoing acquired knowledge. Such kind of exam is multidimensional. One dimension is current course based actual examination; other dimensions are prerequisite courses based prerequisite examinations. Using principal components based Multiple Linear Regression, regression coefficients are determined. Thus, contributions of each of the prerequisites are described as impact of internal (implicit) dimensionality in the actual course. Pattern model is designated with respect to experts' opinions. In this context, *Problem statement* can be defined in the following way:

- How can the acceptance level of an actual exam and corresponding course be determined on the strength of prerequisites with comparison of each of the estimated and desirable contribution of internal dimensions?
- What is the appropriate total impact of the contributions of internal dimensions between actual and pattern model?

Purpose of the Study: The purpose of the study is based on the meaningful, reasonable evidences, determining dimensions of a current course to identify and interpret quality of a course with respect to its prerequisite courses. Relation between prerequisites and current (actual) course is elaborated. For that reason, comparison of desirable pattern model and actual model is done, convenient acceptance level of the actual model for each of dimensions is described, and admissibility level of the total impact of the internal dimensions of actual exam is determined.

Methodology : Based on the multivariate data analysis techniques, MatLab and Microsoft Excel Software are used for the statistical analyses. Generation of the grades of prerequisites is done by standard logistic distribution function for the higher accuracy to the normal distribution within random number generator. Normality of those prerequisites is presented with their histograms. Multidimensional Regression Analysis is applied to describe implicit dimensions of the actual course. Closeness and relations between both models are identified with respect to "t-test".

Findings: Three cases are analyzed and findings are summarized according to normally distributed entries shown below.

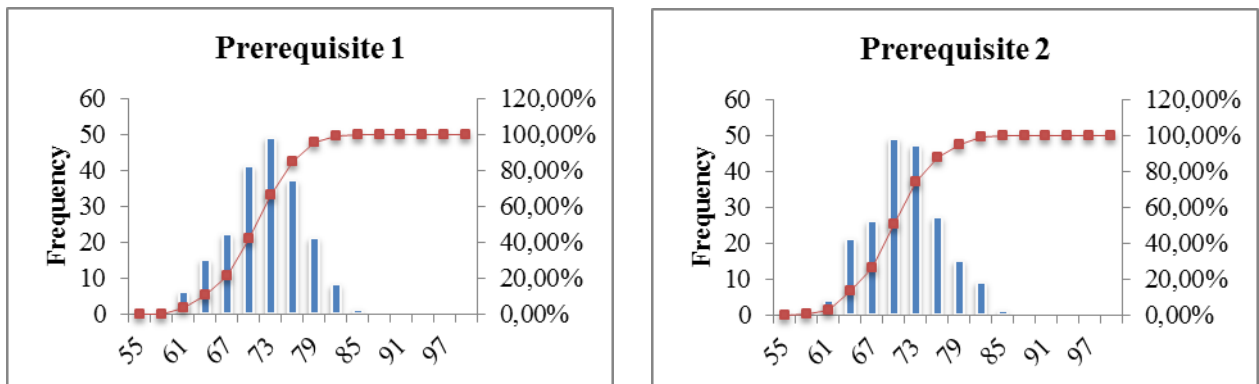


Figure 1: Gaussian distribution of grades of prerequisite 1 and prerequisite 2.

Case 1:

According to defined entries, t-values of deviation of implicit contributions of pattern model from estimated ones are 0.6145 and 0.4962. Those values are statistically not significant. This situation requires acceptance of the null hypothesis which is defined as "estimated contribution of inner dimensions of actual course is equal to the pattern model's desirable inner

dimensions". Hence, contributions of both internal dimensions are acceptable. Total impact of estimated contributions of actual model is approximately found as 44%. Total impact was expected as 35% in the pattern model. T-value is evaluated as "-0.7856" according to estimated total impact. That is the indicator of acceptable total impact of actual model.

It is indicated that, actual model does not consist and measure only one of ability and it does not concentrated on one dimension. Actual model on the strength of two prerequisites and the current course itself is three dimensional. Therefore, implemented actual examination and correspondingly actual course has adequate quality with regard to the appropriate utilization of broad perspective of background knowledge which are identified here as prerequisites.

Case 2: In the second case, since both t-values (-1.8527 and -1.9837) exceeds critical t-value (1.6526), desirable closeness of the actual and pattern model is not satisfied. Besides, total impact of the estimated contributions of implicit dimensions is very low (9%) while desirable total impact was expected 35%. In this context, that situation can be interpreted as lack of usage of pre-knowledge or lack of connection among pre-gained and current knowledge. Connections related with both prerequisites are very weakly observed in the actual exam. It can be interpreted that actual model is not acceptable for each of dimensions and total impact as well. The actual course is highly concentrated on one dimension course itself.

Case 3: In the last case, t-values are found 1.8480 and 2.3561. They exceed t-critical and hence they represent unsatisfactory relation and unexpected closeness among pattern and actual model. Desirable and estimated inner (hidden) dimensions are far from each other. Total impact of estimated coefficients is almost 69% and based on the covariance matrix of prerequisites, mean squared error (0.1655); t-value is found -2.9718 which is not admissible. Distribution of the prerequisites is highly observed in the actual exam. An adequately implemented examination and corresponding course should increase the relevant ability of students. However, the analyzed examination and concurrent course does not satisfy such condition properly since it is mostly connected with background knowledge based prerequisite examinations.

Conclusions : According to (Roschelle, 1995) prior knowledge has diverse and pervasive effects on the learning. A large body of findings shows that learning proceeds primarily from prior knowledge, and secondarily from the presented materials. Neglect of prior knowledge can result in the audience learning something opposed to the educator's intentions.

In the light of mentioned ideas, a course is elaborated from the dimensionality and simultaneously from the quality point of view with regard to prerequisites. Closeness per each dimension and closeness in the whole is detected. Different three situations are faced as presented in findings. Those implementations are developing a methodology to clarify the appropriate usage of prerequisites and to use them as estimator of dimensionality. Results of the analyses can be used as hints for the quality determination of education process.

References

Roschelle, J. (1995). Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience. Dartmouth: Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda, American Association of Museums.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Destek ve Adaletin, Örgütsel Özdeşleşme Aracılığıyla Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi

Doç. Dr. Kamile DEMİR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
kdemir@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Örgütsel vatandaşlık davranışı, birey ve örgütün performansı üzerindeki etkisi nedeniyle yönetim alanındaki çalışmalarda özel bir öneme sahiptir. Diğer fazladan rol davranışları gibi örgütsel vatandaşlık davranışı da, bireylerin çalışma ortamlarını daha iyi bir yer yapma, kendileri ve örgütleri için daha iyi bir gelecek oluşturma isteklerini yansıtmaktadır (Strobel, Tumasjan, Spörrle, Welp, 2013). Dolayısıyla bu davranışlar, bir örgütün hedeflerini başarması, performansını artırması (Christ, Van Dick, Wagner ve Stellmacher, 2003), örgütte pozitif ve etkili bir çalışma ortamı oluşturulması (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000) açısından son derece önemlidir. Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışların kavramsallaştırması için birçok çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda farklı tanımlar yapılmış olmakla birlikte, yaygın olarak benimsenen Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışını, “gönüllü ve biçimsel ödül sistemlerince doğrudan ya da açık olarak tanımlanmamış, örgütün işleyişinin verimlilik ve etkililiğini geliştiren davranışlar” olarak betimlediği tanımıdır. Begolovsky ve Somech (2010) bu davranışlara, işyükü ağır bir meslektaşına yardımcı olmak, başarı düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerine özel ödevler hazırlamak, öğretimin daha da iyileştirilmesi için önerilerde bulunmak ya da okul dışında okulundan olumlu bir biçimde bahsetmeyi örnek göstermektedirler. Görüldüğü gibi örgütsel vatandaşlık bağlamında öğretmenlerden, okulun hedef ve değerlerine bağlı olmaları ve asgari biçimsel rol beklentilerinin ötesinde çaba harcamaya gönüllü olmaları beklenmektedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışının öncüllerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar, bunlar arasında özellikle örgütsel özdeşleşme üzerinde durmaktadırlar. Dutton, Dukerich ve Harquail'e göre (1994) örgütte güçlü biçimde özdeşleşen bireyler, örgütün yararına olan davranışların aynı zamanda kendi yararlarına da olacağını düşünmektedirler. Mael ve Ashforth da (1992) örgütte özdeşleşen çalışanların örgüt bakış açısıyla düşünüp hareket ettiklerinden, örgüt adına daha çok çaba sarf ettiklerini öne sürmektedirler. Söz konusu öncüller arasında, çalışanları örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeye güdüleyen örgütsel adalet ve örgütsel destekte yer almaktadır. Her iki kavramın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerini açıklamada sosyal takas teorisi temel alınmaktadır. Örneğin Organ (1990) adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarının artışında önemli bir rol oynadığını öne sürmüştür. Bu görüşün temelinde, işgörenlerin örgütün adil yaklaşımlarına karşılık vermek için örgütsel vatandaşlık davranışları sergiledikleri yolundaki bakış açısı yer almaktadır. Benzer bir biçimde Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch ve Rhoades (2001) bir işgörenin örgütünün desteğine ilişkin algısı olumlu yönde ise, örgütünün iyiliği ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olma gereksinimi duyarak, bu yönde çaba harcayacağını öne sürmektedirler.

Sonuç olarak örgütsel adalet ve destek algısı olumlu olan işgörenle örgütü arasında kurulan bilişsel ve duyuşsal düzeydeki sosyal bağ, işgörenin örgütte ve örgütün amaçlarıyla artan bir şekilde bütünleşmesine yol açabilir. Böyle bir bütünleşme de işgörenin örgütsel vatandaşlık davranışlarının çoğalmasına yol açabilir. Bu çalışma ile okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme aracılığıyla örgütsel adalet ve destek algılarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin saptanması amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu araştırmanın çalışma grubu 169 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ortalaması 6.7 yıldır. Veri toplama aracında öğretmenlere ilişkin kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorular dışında dört ölçek yer almaktadır. Bunlardan Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği DiPaola, Tarter ve Hoy (2005), Örgütsel Adalet Ölçeği Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilmiştir. Her iki ölçek de Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel destek algısı ise Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği'nin 8 maddelik kısa formu kullanılarak ölçülmüştür. Son olarak Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilmiş ve Tak ve Aydemir (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Araştırmanın verileri yapısal eşitlik modellemesi teknikleri kullanılarak, LISREL 8.5 programı ile analiz edilmiştir. Sentaks (sözdizimi) SIMPLIS komut dilinde yazılmış ve tahmin prosedüründe Maksimum Olabilirlik Yaklaşımı kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Çalışmanın *Beklenen sonuçları* şunlardır: Yapısal eşitlik modellemesi sonucunda başlangıç olarak geliştirilen modelin verilerle iyi uyuma sahip olması beklenmektedir. Modele göre okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek ve örgütsel adalet algılarının, okullarıyla özdeşleşme düzeyleriyle pozitif bir ilişkisi vardır. Bir aracı değişken olarak örgütsel özdeşleşmenin de örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenme düzeyi ile olumlu ilişkisi söz konusudur. Böylece örgütsel destek ve adalet algılarının dolaylı, örgütsel özdeşleşme düzeyinin doğrudan ilişkisinin ölçüldüğü modelde, bu üç değişkenin okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenme düzeyindeki değişkenliğin önemli bir kısmını açıklaması beklenmektedir.

Kaynakça

- Belogolovsky, E.& Somech, A. (2010) Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26, 914-923.
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra-mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 329-341.
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J. & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB Scale. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.). *Educational Leadership and Reform* (319-342). Greenwich, CN: Information Age.
- Dutton, J.E., Dukerich, J.M., & Harquail, C.V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39, 239-263.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 42-51.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18, 250-259.
- Mael, F. & Ashforth, B. (1992). Alumni and their alma maters: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, 12, 43-72. Greenwich, CT: JAI Press.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S. B., Paine, J.B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Strobel, M., Tumasjan, A., Spörrle, M., Welp, I. M. (2013). The future starts today, not tomorrow: How future focus promotes organizational citizenship behaviors. *Human Relations*, 66(6), 829-856.
- Tak, B.ve Aydemir, B.A. (2004), "Örgütsel özdeşleşme üzerine iki görgül çalışma", 12. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.

ID:143

**Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerini Yordama Gücü
(Mersin ili örneği)**

Yrd. Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ
Faculty of Education, Mersin University
lutfiuredi@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda eğitim, değişimin ve dönüşümün en temel aktörü haline gelmiştir. Bu nedenle ülkemizde de eğitim sistemi kendini yenileyerek yeni insan modelini karşılamaya yönelik reformlara gitmiştir. Türkiye bu doğrultuda 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim düzeyindeki programlarda gerçekleştirmiş olduğu köklü değişim ile yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir öğretim programını benimsemiştir. Bu programla, öğrenci ve etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayışın yaşama geçirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. İfade edilen bu özelliklerin geliştirilmesini ve kazandırılmasını kolaylaştırıcı özelliği sahip olması sebebiyle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı programlarda ön plana çıkarılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bir bilgi, bir öğrenme ve anlam kurma teorisi olarak görülmektedir (Richardson, 1997; Sewell, 2002; Furbish, 2005). Bu teori, öğrencilerin herhangi bir öğrenme durumu ya da bilgiyle karşılaşmalarında on bilgilerini kullanarak önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantılar kurmaya çalıştıklarını savunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almaları, görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri yeterlik inancıdır. Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan *Yöntem* ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Klausmeier ve Allen, 1978). Bu nedenle kendini yetiştirmiş sınıf öğretmeninin her şeyden önce yüksek öz yeterlik inancına sahip olması beklenmektedir. Öz yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi artırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002; Bıkmaz, 2004). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inançlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına fırsat tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim konusundaki öz yeterlik inançları ile ilgili çalışmalardan elde edilecek veriler özellikle yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyi düşük olan öğretmenlerde başarıyı arttırmak için öğrenme-öğretme sürecinde alınması gereken önlemlere ilişkin önemli bilgiler de sağlayacaktır. Konuya ilişkin yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının (Evrekli, Şaşmaz-Ören ve İnel, 2011) ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin (Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin, 2001; Fer ve Cırık, 2006; Loyens, Rikers ve Schmidt, 2007; Solomonidou ve Kolokotronis, 2008; Uredi, 2013) birbirlerinden bağımsız olarak incelendiği görülmektedir. Ancak, alan yazında yapılandırmacılığı uygulamaya yönelik öz-yeterlik inancı ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyini birlikte inceleyen çalışmaların yokluğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inançları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini birlikte değerlendirmenin önemli ve aralarındaki ilişkiyi incelemenin anlamlı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu, yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin nasıl olduğunu ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiye belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmanın örneklemini Mersin İli Akdeniz, Yenişehir, Toroslar ve Mezitli merkez ilçelerindeki 58 ilkökulda sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 812 öğretmen oluşturmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inancı “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (Evrekli, Şaşmaz-Ören ve İnel, 2010), yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ise Tenenbaum ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS Windows 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapmanın yanı sıra regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturabildikleri, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini anlamlı yordadığı ve alt boyutlar bazında yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya (yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ders planlama, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci, öğrenme ortamı oluşturma) yönelik öz yeterlik inançlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini de anlamlı yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmeni, öz-yeterlik, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme ortamı.

Kaynakça

- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 161.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma *Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Evrekli, E., Şaşmaz-Ören, F. & İnel, D. (2010). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi. I. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansında sunulan bildiri, Antalya, Türkiye.
- Evrekli, E., Şaşmaz-Ören, F. & İnel, D. (2011). Examining student teachers' self-efficacy for implementing the constructivist approach in terms of the variables of gender, department and grade level. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(2), 66-77.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve öğrencilerde, yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, EDU 7. 2(1): 1-26.
- Furbish, D.R. (2005). A Philosophical Examination of Mead's Pragmatist Constructivism As A Referent for Adult Science Education. A Dissertation submitted to the Graduate faculty of North Carolina State University. Degree of Doctor of Education. Raleigh, <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06012005-140340/unrestricted/etd.pdf>, Erişim tarihi: 21.11.2008
- Klausmeier, H. S., ve Allen, P. S. (1978). Cognitive development of children and youth a longitudinal study. Newyork: Academic Press.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P. & Schmidt, H. G. (2007). Students' Conceptions of Distinct Constructivist Assumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 12: 179-199.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. Erişim tarihi: 10.01.2014.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice, 3-14.
- Sewell, A. (2002). Constructivism and student misconceptions: Why every teacher needs to know about them. *Australian Science Teacher Journal*, 48, 24-29.
- Solomonidou, C. & Kolokotronis, D. (2008). The role of constructivist educational software on students' learning regarding mechanical interaction. *Educ Inf Technol*, 13(3): 185-219.
- Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O. & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on campus and distance learning practice: an exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11: 87-111.
- Uredi, L. (2013). The effect of classroom teachers' attitudes toward constructivist approach on their level of establishing a constructivist learning environment: A case of Mersin. *Educational Research and Reviews*, 8(11), 668-676.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/say58/yilmaz-koseoglu.htm> Erişim tarihi: 10.01.2014.

ID:144

Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yalnızlık Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öznur TANRISEVEN

Atatürk University

Faculty of Kazım Karabekir Education Faculty

Sara MANAFZADEHTABRİZ

Atatürk University

Faculty of Kazım Karabekir Education Faculty

sara.manafzade@gmail.com

Şükrü ADA

Atatürk University Faculty of Kazım Karabekir Education Faculty

ÖZET

Problem durumu: Her iş sektörünün kendine özel çalışma koşulları bulunmaktadır. Bu koşulların kişilerin isteklerine cevap vermemesi, işgörenlerin stresli ve verimsiz olmalarına, kendilerini yalnız hissetmelerine, kendilerini içinde bulunduğu örgütün bir parçası olarak görmemelerine sebep olabilir. Çalıştığı ortamda yalnızlık duygusuna kapılmayan, kendini içinde bulunduğu örgütün bir üyesi olarak gören öğretmenlerin daha verimli ve daha sağlıklı çalışabilecekleri kabul edilmektedir. Bireysel ilişkilerin istenilen düzeyde olması örgütsel bağlılığın, bireysel ve kurumsal amaçlara ulaşılmasında katkısı büyüktür. Bu bağlamda iş birliğinin sağlanabilmesi, iletişimin açık tutulması, takım ruhunun geliştirilmesi, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasıyla beklenen düzeye ulaşacağı düşünülmektedir. Bu durum yatılı ilköğretim okulların (YİO) dışındaki öğretim yapan okullarda da önemli olmakla birlikte yatılı ilköğretim okullarının okul işletmeciliği ve öğrencilerinin okulda daha uzun zaman geçirmeleri nedeniyle daha da bir önem kazandığı düşünülebilir. Örgütsel bağlılığın yüksek olduğu bir iş ortamında yalnızlık duygusunun daha az hissedilebileceği ve eğitim-öğretimin daha işlevsel hale gelebilecektir. Yatılı ilköğretim bölge okullarında çalışan öğretmenler zamanlarının büyük bir kısmını iş yerlerinde geçirdikleri için örgütlerine duydukları güven ve bağlılık, kişilerin iş motivasyonlarını, yaşam tatminlerini, örgütsel davranış ilişkilerini önemli ölçüde etkilemekte ve bunun sonuçları özel yaşamlarına yansımaktadır. Öğretmenlerin çalıştığı kurumda örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması ve iş yerinde yalnızlık duygusuna kapılmamaları, okulların eğitim kalitesi ve öğretmenlerin nitelikli öğrenci yetiştirmeleri bakımından önemlidir. Örgütsel bağlılık düzeyi düşük kurumlarda iş yerinde yalnızlık duygusu yaşayan öğretmenlerin verimli bir çalışma atmosferi yakalamaları beklenemez. Bu araştırmanın problemi, yatılı ilköğretim bölge okulunda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki yalnızlık duygularının incelenip bu durumlarına okullarındaki örgütsel bağlılık düzeylerinin etki edip etmediğini ve bazı değişkenler açısından öğretmenlerin yalnızlık duygularının farklılaşıp farklılaşmadığıdır.

Yöntem: Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Erzurum il genelinde bulunan toplam 19 yatılı bölge ortaokulunda görev yapan 530 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlerin arasından tesadüfî örnekleme *Yöntemi*yle seçilen 322 öğretmen oluşturmaktadır. *Veri toplama araçları* Veri toplama aracı olarak; İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği (İYYÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (OÖGÖ) kullanılmıştır. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği, Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Doğan ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını 0.90, duygusal yoksunluk alt boyutunu 0.87 ve sosyal arkadaşlık alt boyutunu 0.83 olarak bulmuştur. Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık” ölçeğidir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin üç faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Buna göre ölçekte üç faktör için faktör puanları üzerinden analizler yapılabilir. Yüksek puan, örgütsel bağlılığın yüksek olduğunu, düşük puan ise bu bağlılığın düşük olduğunu gösterir. Verilerin İstatistiksel Analizi Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) ve verilerin çözümlenmesinde bağımsız örnek t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc LSD testi kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Öğretmenlerin İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği’nin alt boyutları olan Duygusal Yoksunluk ve Sosyal Arkadaşlık açısından düşük düzeyde iş yerinde yalnızlık düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Sosyal Arkadaşlık boyutunun yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği, İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği’nin Duygusal Yoksunluk boyutunun yaş değişkenine, branş ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre farklılık bulunmuştur. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeğinin Duygusal Yoksunluk ve Sosyal Arkadaşlık boyutları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında farklılık bulunmamıştır. Bu iki değişkenle aylık gelir değişkeni arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Duygusal Yoksunluk boyutunun cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermemiş, mesleki kıdem değişkeni arasında farklılık bulunmuştur. Sosyal Arkadaşlık boyutunun branş değişkenine göre farklılık göstermiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin uyum boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı yüksek çıkmıştır, branş değişkenine göre farklılık göstermiş, özdeşleşme boyutunda örgütsel bağlılıkları düşük çıkmıştır.

Kaynakça

Arkar, H. ve Sarı, F.H. (2004). Relationship between quality of life, perceived social support, social network and loneliness in a Turkish sample. Yeni Sempozyum: Psikiyatri, Nöroloji ve Davranış Bilimleri Dergisi, 42 (1), 20-27. Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: Nobel Yayınları. Kasim, Bell, R.A., Roloff, M.E., Van Camp, K. & Karol, S.H. (1990). Is it lonely at the top? Career success and personal relationships. Journal of Communication, 40 (1), 9- 23.

Büyüköztürk, Œ. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık. Celep, C. (2000). Eğitimde rgtsel adanma ve ğretmenler (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. Çeçen, A.R. (2007). Üniversite ğrencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumunu düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (2), 180-190. Doğan, T., etin, B. ve Sungur, M.Z. (2009). İŒ YaŒamında Yalnızlık leği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik alıŒması. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10, 271-277. Kalaycı, Œ. (2008). SPSS uygulamalı çok deđiŒkenli istatistik teknikleri (3.Baskı). Ankara: Asil Yayınları. Kaplan, S. (2011). Öğretmenlerin İŒ yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki rgtsel Güven Düzeyi ve Bazı DeđiŒkenler Açısından İncelenmesi . Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kozaklı, H. (2006). Üniversite ğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki iliŒkilerin karŒılaŒtırılması. YayınlanmamıŒ yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. O'Reilly Ve Chatman (1986). Organizational Commitment And Psychological Attachment: The Effects Of Compliance, İdentification, And İnternalization On Prosocial Behavior, Uygulamalı Psikoloji Dergisi, 71 (??) 492 Zaman, O. (2006). Orta ğretim Kurumlarında alıŒan Alan DıŒından AtanmıŒ Rehber ğretmenlerin İŒ Doyumları ile rgtsel Bağlılıkları Arasındaki İliŒki(Ankara İl rneği), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Wright S.L, Burt C.D.B., & Strongman, K.T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. New Zealand Journal of Psychology, 35 (2), 59-68.

Dr. Ayşegül KARABAY
Çukurova Üniversitesi
akarabay@cu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Chance (1986, s.236) eleştirel düşünmeyi “doğruları analiz etme, fikir üretme ve organize etme, görüşleri savunabilme, karşılaştırmalar yapabilme, çıkarsamalar yapabilme, tartışmaları değerlendirme ve problem çözmeye becerileri” şeklinde tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme önyargıların, varsayımların, sunulan her türlü bilginin sırandığı ve değerlendirildiği; farklı yönlerinin ve sonuçlarının tartışıldığı ve sonunda bir karara varmayı hedefleyen bir düşünce biçimidir. Bunu yapmak için ifadeler ya da veriler üzerinde mantıksal ilişkileri incelemeyi gerektirir. Özet olarak, eleştirel düşünenler bir fikri ya da düşünceyi güvenilir kanıtlarla yargılar, bunu ifadeler arasındaki mantıksal ilişkiler kurarak veya veriyi güvenilir bir kanıt olarak kullanarak ya da kaynakla mantıksal ilişkiler kurarak yaparlar. Olson’a (1984, s.31) göre metin yazma sürecinde “yazarlar, konu hakkında ne bildiğinin farkına varmak, onların yarattığı bilgiyi gözden geçirerek içsel sese ve görüntüye çevirmek, ana fikirleri mantıksal sıra ile organize etmek, ana fikirler için özel destekler bulmak, bütünü ele alarak önemli noktaları bulmak, yapısal çatıyı kurmak, bu düşünsel ağı kağıda dökmek ve ürünü geliştirmek için ön bilgileriyle bağlantı kurmak zorundadır.” Ayrıca Demirezen’e (1994, s.39) göre makale yazma işlemi genellikle iki kat zihinsel aktivite gerektirir. Bunlar eleştirel düşünmenin gereksinimleri olarak kabul edilen analiz ve sentezdir. Analiz taslak çıkarma işlemi, sentez de makale yazma işlemidir. Öyleyse, eleştirel yazardan beklenen yazmadan önce düşüncelerini analiz ederek bir plan yapması ve daha sonra anlamsal fikirler bütünü sentezleyerek, yazıya dökmesidir. Eleştirel düşünen yazarın yazmayı bitirdikten sonra ise yazısının açıklık, bütünlük ve organizasyonu açısından değerlendirmesi beklenir. Wallance ve Wray (2008, s.12-13) akademik bir metni yazarken nelere dikkat edilmesi gerektiğini aşağıdaki gibi listelemiştir. 1. Ana iddiaları net bir şekilde ifade etme. 2. Eleştirel okuyucuları ikna etmek için uygun kanıtlarla iddiaları destekleme. 3. Genellemeleri geniş içerikli yapmaktan kaçınma. 4. Raporda kullanacak anahtar terimleri tanımlama ve tutarlı bir şekilde kullanma. 5. Raporda ilgisiz ve konu dışı sözlerden kaçınarak, konu ile ilgili her şeye yer verme. 6. Metin içinde atıfta bulunduğu kaynaklara ve kaynakçada yer verme. Rapor hazırlama bilimsel *Yöntem*in “tanılama-doğrulama-raporlaştırma” şeklinde kümeleştirilen süreçlerin son halkasıdır. Bir araştırma ne denli iyi yapılsa yapılsın iyi bir raporla sonuçlandırılmadıkça araştırmadan yararlanma olanağı çok sınırlı kalır. Tez ve bilimsel makale gibi yazılı belgelerin hazırlanmasını içeren raporlaştırma öğretici yazma türünden olup yaratıcı yazmanın gerektirdiği özel beceriler olmadan da raporlandırma süreci öğrenilebilir. Bilimsel çalışmaların yazılı dokümanları hazırlanırken de iyi bir rapor için yine öğretici yazma türünden olan eleştirel yazma unsurları dikkate alınmalıdır. Yurt içinde yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, eleştirel düşünme ve eleştirel yazma değişkenlerin bir biriyle ilişkilendirilip bilimsel çalışmaların bu değişkenler açısından değerlendirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda eleştirel yazma ölçütleri açısından oluşturulması gereken yani eleştirel yazma örneği olan tezleri değerlendirerek literatüre katkı sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de eleştirel düşünme becerisini değişken olarak ele alan ve YÖK veri tabanına kayıtlı tez çalışmalarını, araştırma sistematığı doğrultusunda genel olarak incelemek ve eleştirel yazma ölçütleri açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: 1. YÖK veri tabanına kayıtlı tezlerin; yapıldıkları yıllara, çalışma alanlarına, araştırma modellerine göre dağılımı nasıldır? 2. YÖK veri tabanına kayıtlı tezler eleştirel yazma ölçütlerine uygun mudur? 3. YÖK veri tabanına kayıtlı tezlerin eleştirel yazma ölçeğinden elde ettikleri puanlar tezlerin türüne(yüksek lisans, doktora) araştırma modeline *Problem durumu* ve tartışma bölümlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

Yöntem: Araştırma Modeli Bu araştırmada doküman incelemesine dayanan betimsel nitelikli tarama *Yöntemi* kullanılmıştır. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004, s.77). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Örneklem Türkiye’de eleştirel düşünme ile ilgili yapılan araştırmaların genel bir profilini çıkarmak ve daha sonra ise eleştirel yazma ölçütleri açısından değerlendirmesini yapmak için yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları incelendiğinde, YÖK veri tabanına kayıtlı 182 çalışma olduğu belirlenmiştir. 1999-2013 yılları arasında yayınlanan bu tezlerin sadece 143’üne internet ortamında pdf dosyası olarak ulaşılabilir. Bu tezler bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve içindeki bölümleri incelenmiştir. Bu çalışmada eleştirel düşünme ile ilgili yapılan çalışmaların hem *Problem durumu* hem de tartışma bölümleri eleştirel yazma ölçütleri açısından değerlendirileceğinden bu her iki bölüme yer verilen 67 tez örnekleme alınmıştır. Örneklem alınan tezlerin 50’si yüksek lisans, 17’si doktora tezidir. Bu tezlerin 33’ü Sosyal Bilimler, 21’i Eğitim Bilimleri, 9’u Sağlık Bilimleri ve 4’ü ise Fen Bilimleri Enstitüsünde yapılmıştır. Veri Toplama Aracı Bu araştırmada kullanılan eleştirel yazmayı puanlama rehberi, araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan literatür taraması sonucu elde edilen benzer ölçeklerden, yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Verilerin Analizi Araştırmada nicel veriler üzerinde betimsel istatistik ve t-testi analizi yapılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak alınmıştır.

Beklenen sonuçlar: 1. Örneklem alınan tezler 2001-2013 yıllarında yapılmıştır. 2009, 2010 ve 2011 yıllarında eleştirel düşünme ile ilgili yapılan tezlerde artış olmuştur. 2. Örneklem alınan tezlerin yarısı (34 tez) tarama modelinde yapılmıştır. 3. Örneklem alınan tezlerin yaklaşık olarak üçte biri (%35, 24 tez) öğretmen ya da öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. **Beklenen sonuçlar** 1. YÖK veri tabanına kayıtlı tezlerin eleştirel yazma ölçeğinden elde ettikleri puanlar tezlerin türüne(yüksek lisans, doktora) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. 2. YÖK veri tabanına kayıtlı tezlerin eleştirel yazma ölçeğinden elde ettikleri puanlar araştırma modeline göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. 3. YÖK veri tabanına kayıtlı tezlerin

eleştirel yazma ölçeğinden elde ettikleri puanlar *Problem durumu* ve tartışma bölümlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Kaynakça

- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Demirezen, M. (1994). *The essentials of composition and short essay writing*. İstanbul: Adım Yayınevi.
- Flower, L., & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 387.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma *Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Olson, C.B. (1984). Fostering critical thinking skills through writing. *Educational Leadership*, 28-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical thinking and the art of substantive writing (Part I). *Journal of Developmental Education*, 29(1), 40-41.
- Stewart, C., & Stoller, F. L. (1990). Critical thinking through opposing view points. *TESOL Newsletter*, 24(2), 4-5.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wallace, M., & Wray, A. (2008). *Critical reading and writing for postgraduates*. London: Sage

Gani ARSLAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
ganiarslan@gmail.com

Yrd. Doç Dr. Erdal KÜÇÜKER
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi
erdal.kucuker@gop.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Yönetim, insanların bir arada yaşama gereksinimlerinden ortaya çıkmış, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Genellikle ilk yönetim kavramları ve yönetim süreçleri askerler tarafından geliştirilmiş, kilise ve sanayi kuruluşları da bunları takip etmiştir (Bursalıoğlu, 2012). Yönetim biliminin genel kurallarının ve ilkelerinin eğitime uygulanması, eğitim yönetiminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin uygulamaya dayalı ve önemli bir parçasıdır. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Teyfur, 2000).

Yönetim süreçlerinin ilki olan planlama diğer yönetim süreçlerini de etkilemektedir. Tural'a (1997) göre planlama, geleceğe yönelik bir faaliyet olmakla birlikte bazen de var olan sorunları gelecekte çözmek için yapılan bugüne ilişkin bir girişimdir. Planlama, geçmişin deneyimleri ve bugünün koşullarından hareketle geleceği şekillendirme etkinliğidir. Geleceği öngörmenin en iyi yolu, onu planlamaktır (Küçüker, 2008). Planlama, insanın bilgisizliğinin ve korkusunun sınırlamalarından kurtulma isteğinin bir ürünüdür (Sezen, 1999).

Planlama düşüncesinin temelleri aydınlanma dönemine dayanmaktadır. Aydınlanma döneminin belirgin özelliği insan aklını ön plana alan bir düşünce biçiminin yerleşmesidir. (Tekeli; aktaran, Hazanay, 2006). Küçük (aktaran, Hazanay 2006), dünya üzerinde planlamayı ilk olarak, ekonomik ve toplumsal düzeltim aracı olarak uygulamaya koyan ülkenin, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de planlamanın dünyadaki gelişimine paralel olarak geliştiği söylenebilir. 1960 yılında Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulması, planlamanın kurumsal bir nitelik kazanmasını sağlamıştır. 1961 Anayasası'nda planlama, devletin görevleri arasında gösterilerek anayasal bir niteliğe bürünmüştür. Günümüzde neoliberal ekonomi politikaları ile birlikte devletin önderliğinde yapılan geniş çaplı planlama anlayışı önemini kaybederken daha küçük ölçekte kurumların yaptığı stratejik planlama anlayışı önem kazanmıştır.

Eğitim planlaması, bir ulusun eğitim hedeflerine ulaşmasında insan, madde ve para kaynaklarının en uygun bir biçimde kullanımı ile eğitim ve ulusal kalkınmanın diğer yönleri arasında etkili bir eşgüdüm sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Ruscoe; aktaran, Arslanargun, 2008). Kalkınma ve ekonomik planlama ile paralel olarak gelişim gösteren eğitim planlaması, teori ve uygulama alanında son altmış yılda oldukça hızlı gelişmiştir (Küçüker, 2008).

Stratejik planlama, bir kurumun iç ve dış çevresini inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini, fırsatları ve tehditleri belirlemesi, temel yeterliklerini kullanarak stratejik üstünlüğü nasıl sağlayacağını belirlemesi sürecidir (Eren; aktaran, MEB EARGED, 2007). 1960'lı yıllarda yaygınlaşmaya başlayan stratejik planlama, daha çok özel sektör kuruluşlarının dış çevrede oluşan fırsatları kullanabilmesini ve tehditlere karşı durabilmesini ve dolayısıyla rekabetçi konumunu geliştirebilmesini sağlamak üzerinde yoğunlaşan bir planlama ve yönetim aracıdır. Kamu kuruluşları için stratejik planlama özel sektöre göre daha yeni bir uygulamadır. Kamuda stratejik planlama tartışmaları 1980'li yıllarda başlamış, 2000'li yıllarda uygulamaya girmiştir (Erkan, 2008).

Okul yönetim etkinliklerinde planlama konusunda yapılmış olan sınırlı sayıda araştırma vardır (Küçükşüleymanoğlu, 2004; Karaman, 2007; Şahin ve Aslan, 2008; Kantos, 2009; Altınkurt, 2010; Dökmeci, 2010; Kocatepe, 2010; Özmantar, 2011; Balcı, Çanakçı ve Tan, 2012; Memduhoğlu ve Uçar, 2012). Yönetim sürecinin birincil ve önemli bir basamağı olan planlamanın okul müdürleri tarafından ne düzeyde algılandığı, planlama etkinlikleri olarak okullarda ne tür çalışmalar yapıldığı ve planlama faaliyetlerine dönük yaşanan sorunların ortaya konulması, okul yönetimi etkinliklerinin başarısı ve okulların amaçlarına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, yönetim süreçlerinin her düzeyinde karar alırken birtakım planlama faaliyetlerini almış oldukları kararların dayanağı olarak kullanmaktadır. Bu çerçevede okul yöneticilerinin planlama etkinlikleri, okulun amaçlarına ulaşması açısından önemlidir.

Amaç: Bu araştırma, Tokat ili Zile ilçesinde bulunan farklı tür ve düzeylerdeki okulların yöneticilerinin yönetim süreçlerinde kullandıkları planlama etkinliklerini ve stratejik planlama sürecinde karşılaşılan sorunları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırma tarama modelindedir. Verilerin toplanması için nitel araştırma *Yöntem*lerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, okul müdürleri arasından belirlenen çalışma grubu ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Tokat Zile'de bulunan ilkököl, ortaokul, meslek lisesi, genel lise, özel eğitim uygulama merkezi ve anaokulunda görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubuna giren müdür sayısı 10'dur. Verilerin toplanması için ilgili literatüre dayalı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, alan uzmanı öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine bağlı olarak forma son hali verilmiştir.

Görüşme formunda, okul müdürlerinin planlama etkinlikleri ve karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla 8 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorular, okul müdürlerine aynı tarzda ve aynı sıra ile sorularak görüşmeci etkisi ve öznel yargılar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, görüşme yapılan kişilerden izin alınarak koşullara göre ses kayıt cihazları ile ve not tutma *Yöntemi* ile kayıt altına alınmıştır. *Araştırmanın amacına* ulaşmak için çalışma grubunu oluşturan müdürler ile yapılan bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel yolla analiz edilmiştir. Yöneticilerin yanıtlarından yola çıkılarak kavramlar ve temalar bulunmuş, elde edilen *Bulgular* literatür ve ilgili araştırmalarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma: Okullarda planlama etkinliklerinin hazırlayıcısı ve yürütücüsü konumunda olan okul müdürlerinin tamamının planlama tanımı konusunda kavramsal yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Okul müdürleri, yönetici çalışma planlarını ve okullarda yapılan toplantıları okullarda yapılan planlama etkinlikleri olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okulların hepsinin hazırlanmış bir stratejik planı vardır. Okul müdürleri okulun stratejik planını hazırlarken bütçe planlaması ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Okulların, okul yönetimlerinin inisiyatifinde kullanılmak üzere tahsis edilmiş bütçesinin olmamasına rağmen bütçe planlaması yapılması, okul yöneticilerinin belirttiği bir sorundur.

Okul müdürleri, okullarda stratejik plan hazırlama sürecinde karşılaşılan en önemli sorunun plan hazırlama ve uygulama konusundaki bilgisizlik olarak belirtmektedir (Erkan, 2008; Çalık, 2003; Küçüker, 2008; Memduhoğlu ve Uçar, 2012; Şahin ve Aslan, 2008). Okul müdürleri, bu sorunun çözümü için hazırlanacak işlevsel ve amaca uygun eğitim faaliyetlerini gerekli görmektedir. Ayrıca okullarda hazırlanan stratejik planların her okul için özel ve özgün olması gerektiğini ifade etmektedirler (Erkan, 2008; Yelken, Üredi ve Kılıç, 2012). Üst yönetim tarafından geliştirilmiş standart formların doldurulması ile hazırlanmış olan stratejik planların işlevsellikten uzak ve özgün olmadığını, kağıt üzerinde kaldığını ifade etmektedirler. Okulu oluşturan unsurların stratejik plan hazırlama sürecine etkin katılamamasının hazırlanan planının uygulanma ve başarılı olma şansını düşürdüğü ifade edilmiştir (Türkmen ve Ergün, 1997; Çalık, 2003; Memduhoğlu ve Uçar, 2012).

Anahtar sözcükler: Eğitim planlaması, stratejik planlama, okul yönetimi

Kaynakça

- Arslanargun, E. (2008). Eğitim Planlamasının Önemli Bir Unsuru Olarak Mikro Planlama (Bilecik İli Pazaryeri İlçesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 69-88.
- Altinkurt, Y. (2010). Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanları ve Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4). 1927-1968.
- Balcı, A., Çanakçı, H. ve Tan, Ç. (2012). Elazığ İli, İlköğretim Okullarında Hazırlanan Stratejik Planlar İle İlgili Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 39 (11), 385-394.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-268.
- Dökmeci, Y. (2010). *İlköğretim Okullarında Stratejik Planlama (Uşak İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erkan, V. (2008). *Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlama*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Hanazay, A. (2006). *Yerel Yönetimlerde Planlama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kantos, T. (2009). *Stratejik Planlamanın İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliği Konusunda Ankara'daki Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, H. (2007). *İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya Karşı Tutumları (İstanbul İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüker, E. (2008). *Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi (1963-2005)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükşuleymanoglu, R. (2004). *İlköğretim Okullarında Stratejik Planlama Çalışması (Bursa İli Canaydın İlköğretim Okulu Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocatepe, Ş. (2010). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Okul Yöneticileri Tarafından Algılanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- M.E.B. EARGED, (2007). *Planlı Okul Gelişim Modeli Okullarda Stratejik Planlama*, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algısı ve Okullarda Mevcut Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 234-256.
- Özmantar, Z. K. (2011). Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN:1303-0094, 10(4), 1389-1421.
- Şahin, S. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlamaya İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma (Gaziantep İli Örneği). *Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 172-189.
- Teyfur, M. (2000). İlköğretim Okulları ve Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 168-177.
- Tural, N. K. (1997) Eğitim Planlaması: Kavram İlkeler ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 793-802.
- Türkmen, B. ve Ergün, M. (1997). Türkiye'de Eğitim Planlaması ve Sorunları. *Gazi Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3(4), 3-14.
- Yelken, T. Y., Üredi, L. ve Kılıç, F. (2012). Stratejik Planlama Uygulamalarına İlişkin İlk ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 195, 67-90.

Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCA
Yıldız Teknik Üniversitesi, tabanca@gmail.com

Arş. Gör. Esra ÇAKMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi, ecakmak@gmail.com

ÖZET

Absenteeism is lack of physical presence at when and where one is expected to be (Harrison & Price, 2003). According to Ramming (1998), absenteeism is that one doesn't go to the work for two or less days because of personal illness, family illness or personal business. Teachers are more absent than the other workers in different occupation (Pitkoff, 1993) and absenteeism of teachers is more salient than the other staff in other organizations. The difference between students' initial points and points when their teachers are absent shows the importance of teacher absenteeism (Miller, Murnane & Willett, 2008). Many teachers think that "I have right to get permission not to go school, why don't I use it? If I don't use, this right will be expired!" (Miller, 2008; Miller, Murnane & Willett, 2007). As a result of this thought, teachers in America are absent 9-10 days in one academic year (Miller, 2008). Instead of possibility of teacher absenteeism's negative effects on students' achievement, even though many researches are conducted on student absenteeism, there isn't any research on teacher absenteeism in Turkey. Accordingly, the first aim of this research is to examine whether absenteeism of primary and secondary school teachers, working in Bakırköy and Güngören counties in 2011-2012 academic year, differentiate according to teachers' job satisfaction level, age, gender, branches, school type they are working, children number they have, children's age and dependent person they have. The research is designed with relational model. The population of the research consists of 4.941 primary and secondary school teachers working in Bakırköy and Güngören county in İstanbul in 2011-2012 academic year. Convenience sampling is used and 661 teachers participate the research. Sample represents the population since 354 unit of sample is enough for 4.941 unit of population when 0,05 confidence interval and 0,05 error margin are accepted (Krejcie & Morgan, 1970). To gather teachers' demographic and absenteeism information, personal information form developed by the researchers is used. In that form, teachers write down how many days they were absent because of which reasons (personal illness, family illness, personal business, funerals, weddings, and etc.) and what the absenteeism types (eg. report, permission and etc.) were. To measure teachers' satisfaction level "Minnesota Satisfaction Scale (MSQ)" developed by Weiss, Dawis, England and Lofquist (1967), adapted in Turkish by Baycan (1985) and found its reliability .90 is used. MSQ is five Likert type scale (1-Never Satisfied, 2-Not satisfied, 3-Uncertain, 4-Satisfied, 5-Very Satisfied) which consists of two factors as intrinsic and extrinsic satisfaction and 20 items. Intrinsic satisfaction consists of intrinsic element such as success, recognition, being appreciated, the work itself and work responsibility. Extrinsic satisfaction consists of extrinsic element such as organization policy, organization management, style of management, relationship between colleagues, work conditions and salary. By using SPSS 16 packaged software, t-test, ANOVA and Pearson Correlation are used to analyze whether teachers' absenteeism differentiate according to demographic information and satisfaction level. According to results, teachers are absent 2.90 days because of personal illness (f=208), family illness (f=33), personal business (f=17), funerals (f=16), dependent people they have (f=10), giving birth (f=6) and wedding ceremony (f=4) in one academic year. Teachers' extrinsic job satisfaction level is low while their intrinsic job satisfaction level is high According to results there is a significant difference between female and male absenteeism (p=.014). The female are more absent ($\bar{X}$ =3, 61 days) than the male ($\bar{X}$ = 1,87). While there isn't any significant difference according to age, it is found that teachers between 29-34 years old are the most absent group ($\bar{X}$ =4,87 days). There isn't any significant differences according to school type teachers work, however teachers work in primary school ($\bar{X}$ =3,15) are more absent than secondary school teachers ($\bar{X}$ =2,62). According to county, there isn't found any significant difference however it is found that teachers working in Güngören county whose socio-economic status is low are more absent ($\bar{X}$ =3,27) than teachers working in Bakırköy ($\bar{X}$ =2,53). While there isn't significant difference according to branches, it is found that teachers of social sciences are more absent than the others. There is a significant negative relationship between teachers' absenteeism and children number they have (p=-.027). However there isn't any relationship between absenteeism and children's ages. At last there is a negative significant relationship between teachers' absenteeism and intrinsic job satisfaction (p=-.027). Besides, there is a relationship between teachers' absenteeism and extrinsic job satisfaction (p=.000).

Keywords: Absenteesim, job satisfaction, teachers' absenteeism, teachers.

Kaynakça

- Baycan, F.A. (1985). Farklı Gruplarda Çalışan Gruplarda İş Doyumunun Bazı Yönlerinin Analizi. Boğaziçi University. Master Thesis.
- Harrison, D. A., & Price, K. H. (2003). Context and consistency in absenteeism: studying social and dispositional influences across multiple settings. *Human Resource Management Review*, 13(2), 203-225.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30: 607-610.
- Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181-200.
- Pitkoff, E. (1993). Teacher absenteeism: What administrators can do. *NASSP bulletin*, 77(551), 39-45.
- Ramming, T. M. (1998). A New Look at Employee Absenteeism. *School Business Affairs*, 64(11), 15-17.
- Weiss, D.J., Dawis, R.V., England, G.W. & Lofquist, L.H. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation. 22

Multiple Intelligene Area and Social Media: Any Connection?

Filiz VAROL
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, filizvarol@gmail.com

ÖZET

Problem: In recent years, social networking sites (SNS) including Facebook became very valuable resources in terms of communications in all over the world. Specifically, in Turkey, more than 32 million people have Facebook account and the largest age group is between 18-24 (35%) (Socialbakers, 2014). Although the largest age group is the age group for higher education, Facebook integration in higher education is almost at non-adaption level. There may be several reasons: educators may not be familiar with technology or SSNs; they may not know how to integrate SSNs into their instruction; or they may have concerns about how much SSNs can be beneficial for students who have different backgrounds/interests. This study specifically seeks to identify whether students with certain intelligence area use Facebook more than the other students with different intelligence area.

Method: To this end, 57 early childhood teacher candidates participated into this study. All students were active Facebook users. One of the mandatory courses entitled Mathematics Education in Early Childhood was used for this study. Although the course was designed to be in a face-to-face setting, some assignments were completed via Facebook group page. Students were encouraged to continue their discussions at their group page. At the end of the course, all students' posts were collected and analyzed in terms of the instrument developed by Lockhorst et al. (2003). The instrument comprises four codes: content related posts, procedural posts, social posts, and no code posts.

Also, a questionnaire developed by Özden (2011) was administered in order to identify each participant's multiple intelligence area. This questionnaire consisted of 80 items with eight factors (multiple intelligence area): linguistic, logical/mathematical, visual/spatial, musical, bodily/kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and naturalistic.

Results: According to the findings, there were no evidence showing any significant relationship between undergraduate students' number of posts in Facebook and their multiple intelligence area. This means that educators can freely use social media, Facebook for this instance, without considering their students have either linguistic, mathematical, visual, musical, kinesthetic, naturalistic, intrapersonal or interpersonal intelligence area.

References

- Lockhorst, D., Admiraal, W., Pilot, A., & Veen, W. (2003). Analysis of electronic communication using 5 different perspectives. Paper presented at ORD 2003 (in Heerlen).
Özden, Y. (2011). Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınevi: Ankara.
Socialbakers, "Facebook Statistics by Countries", <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/> (Erişim Tarihi:17.01.2014)

Polis Akademisi KGRP Programının Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Serap NAZLI
Ankara Üniversitesi
serapnazli68@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Gelişimsel rehberlik modeli program odaklı bir modeldir. Bir programın en önemli ögesi değerlendirmedir. Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılından itibaren okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri program odaklı yürütülmeye başlamıştır. Okulların yapısı ve öğrencilerin ihtiyaçları temel alınarak Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları (KGRP) geliştirilmeye başlamıştır (Nazlı, 2014). KGRP’de ‘değerlendirme’ en önemli öğelerinden biridir. KGRP üç boyutlu değerlendirilir: Psikolojik danışman’ın performansının değerlendirilmesi, kapsamlı gelişimsel rehberlik programının değerlendirilmesi, sonuçların/çıktıların değerlendirilmesi. KGRP’nin değerlendirilmesinin en önemli amacı, programın öğrenci gelişimine katkısı belirlemek ve programın eksikliklerini belirleyerek geliştirme çalışmaları yapmaktır (Gysbers ve Henderson, 2012). KGRP kısa, orta ve uzun vadeli değerlendirilir. Kısa vadeli değerlendirme psikoeğitim, sınıf rehberliği vb. programların uygulamasının hemen sonunda; orta vadeli değerlendirme belirli bir zaman periyodundan sonra (2-3 ay, yılsonu); uzun vadeli değerlendirme ise öğrenciler mezun olduktan sonra (2, 3, 5 veya 10 yıl) KGRP’nin onlar üzerindeki etkisinin değerlendirilmesidir (Gysbers, 1997). Bu bildirinin amacı 15 Eylül 2011 tarihinde TÜBİTAK projesi (proje no 111K175) kapsamında başlatılan ve iki yıldır Polis Akademisi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Büro Amirliği tarafından uygulanan KGRP’nin orta vadeli değerlendirme verilerini paylaşmaktır.

Yöntem: Proje AR-GE modeli ile yürütülmektedir. Proje kapsamında Polis Akademisi için tasarlanan ve iki yıldır uygulanan KGRP’nin üç ana ögesi (içerik, örgütsel yapı ve kaynaklar) belirlenmiş ve altı ana müdahalenin (psikoeğitim, sınıf rehberliği, okul kapsamlı etkinlikler, akran yardımcılığı, konsültasyon ve koordinasyon) programları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Proje sürecinde KGRP kısa ve orta vadeli olarak değerlendirilmiştir. Bu bildiride orta vadeli değerlendirme verilerinden yalnızca psikolojik danışmanların görüşleri paylaşılacaktır. İki yıllık proje sürecinin sonunda Polis Akademisi PDR Büro Amirliği personelinin KGRP’ye ilişkin değerlendirmelerini almak için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Haziran 2013’de PDR Büro Amirliğinde görevli üç psikolojik danışman ile odak grup görüşmesi tekniği ile nitel veriler toplanmıştır. Nitel veri analizinde betimsel içerik analizi yapılmıştır. Betimsel içerik analizinde nitel veriler üç ana tema (proje öncesi ve sonrası faaliyetler, PDR bürosunun öğrenci ve personel ile etkileşimi, geleneksel-gelişimsel rehberlik modelini kıyaslama) altında toplanmıştır.

Beklenen sonuçlar: Birinci temadaki (proje öncesi ve sonrası faaliyetler) nitel veriler genel olarak incelendiğinde; psikolojik danışmanlar gelişimsel odaklı çalışmalarında müdahale/program sayısının artmasının iş yüklerinin artmasına neden olduğunu, daha fazla öğrenci ile etkileşim kurduklarını, odalarında oturup problemleri öğrenci beklemek yerine önleyici-geliştirici programlar ile hizmet sunmak için odalarından çıktıklarını ve daha görünür hale geldiklerini belirtmişlerdir. Geleneksel rehberlik modeli ile birlikte kriz yaklaşımı yerine önleyici yaklaşıma geçildiği; gelişimsel model ile birlikte psikolojik danışmanlar öğretim ilke ve teknikleri ve sınıf yönetimi becerilerini kullandıkları, daha çok araştırma yaptıkları ve psikolojik danışmanların kendilerini mesleki anlamda geliştirmek durumunda kaldıkları belirlenmiştir. İkinci temadaki (PDR bürosunun öğrenci ve personel ile etkileşimi) nitel veriler incelendiğinde gelişimsel model ile birlikte PDR personelinin öğrenciler ile etkileşimlerinin arttığı, öğrencilerden olumlu geri dönüşler aldıkları ve önyargıların azalmaya başladığı anlaşılmaktadır. Psikolojik danışmanlar haftalık çalışma saatlerinin çoğunu gelişimsel müdahaleleri (sınıf rehberliği, psikoeğitim, akran eğitimi vb) uygulama, revize etme ile geçirdiklerini belirtmişlerdir. Önleyici-gelişimsel müdahalelere daha fazla zaman ayırmalarından dolayı sadece öğrenciler ile değil fakülte personeline de olumlu izlenim verdikleri ve özellikle yöneticilerden daha fazla destek almaya başladıkları anlaşılmaktadır. Son olarak 3. temadaki (geleneksel-gelişimsel rehberlik modelini kıyaslama) nitel veriler incelendiğinde gelişimsel rehberlik modeli ile PDR Büro Amirliğinin uzman odaklı değil ekip odaklı çalıştığı, daha fazla öğrenciye görünür müdahaleler ile önleyici tarzda çalışıldığı; daha şeffaf ve kanıt temelli çalıştıkları; program müdahalelerini geliştirmek için araştırma ve geliştirme faaliyetlerine daha fazla zaman ayırdıklarını ve bunun PDR hizmetlerinin imajına olumlu yönde yansıdığı, ancak artan iş yükünden dolayı psikolojik danışman-öğrenci oranının daha fazla önemsenmesi ve personel sayısının artması gerektiği belirlenmiştir. Elde edilen orta vadeli değerlendirme verileri, Polis Akademisinde gelişimsel rehberlik modelinin benimsendiğini ve öğrenci gelişiminde yararlı olarak algılandığını göstermektedir. KGRP’nin bir eğitim kurumunda revize edilmeden uygulanması sağlıklı bir yol değildir. KGRP nin tasarım sürecinde değerlendirme verileri dikkate alınarak bir sonraki öğretim yılı için KGRP revize edilerek güçlendirilir. Bu şekilde KGRP nin tüm müdahaleleri güçlendirilerek daha etkili bir program haline getirilebilir.

Kaynakça:

Gysbers, N.C. (1997). Evaluating comprehensive school guidance program. Editör N.C Gysbers ve P. Henderson, Comprehensive Guidance Programs That Work II.(s.283-292). Greensboro, N.C. ERIC/CASS Publication. Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2012). Developing and Managing Your School Guidance Program. 4th ed., Alexandria, VA: ACA. Nazlı, S. (2014). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları. 5. Baskı, Ankara: Anı yayınevi.

Doç. Dr. Serap NAZLI
Ankara Üniversitesi
serapnazli68@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Yüz yıllı aşkın bir geçmişi olan okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin iki ana modeli vardır: Geleneksel rehberlik modeli ve gelişimsel rehberlik modeli. Okul rehberlik hizmetleri 20. yüzyılın başlarında Sanayi Çağının talep ettiği “vasıflı işgücünü” desteklemek için ortaya çıkmış bir hizmet alanıdır. Başlangıçta uygulanan geleneksel rehberlik modeline göre okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin temel amacı, öğrencilerin “meslek seçimine” yardımcı olmaktır. Geleneksel rehberlik modeli uygulamada tedavi edici ve kriz yaklaşımlarını da bünyesinde toplamıştır (Nazlı, 2014; Yeşilyaprak, 2012). Gelişmiş ülkelerde 1960’lı yıllarda Bilgi Çağının yeni değerlerine göre başlatılan yeniden yapılandırma çalışmaları okul psikolojik danışmanlığı alanını da etkilemiş ve gelişimsel rehberlik modelinin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Ülkemizde ise gelişimsel rehberlik modeli temelli okul PDR hizmetleri 2000’li yıllarda başlamış (Doğan, 2001; Erkan, 2001; Korkut, 2004; Külahoğlu, 2001; Nazlı, 2011; Yeşilyaprak, 2012, 2013) ancak henüz yüksek öğretim düzeyinde kapsamlı çalışmalar yapılmamıştır. Bu bildirinin amacı 15 Eylül 2011 tarihinde TÜBİTAK desteği ile başlatılan Polis Akademisi PDR Büro Amirliklerinin hizmetinin geleneksel rehberlik modelinden gelişimsel rehberlik modeline geçiş süreci projesinde (proje no 111K175) Güvenlik Bilimleri Fakültesi’nde yürütülen iki yıllık çalışmalar ana hatları ile paylaşmaktır.

Yöntem: Proje çalışmaları AR-GE modeli ile yürütülmüştür. Projede Polis Akademisinin yapısı Güvenlik Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ihtiyaçları temel alınarak Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) tasarlanmıştır. Projede KGRP tasarım süreci, ASCA and Gysberian K-12 Comprehensive Guidance Program Model temel alınarak beş aşamada (planlama, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme) yapılmıştır. Bu aşamalarda yapılan çalışmalar **ÖZET**le şunlardır: 1. AŞAMA-Planlama: KGRP’nin alt yapısının hazırlandığı, ön hazırlıklarının yapıldığı ilk aşamasıdır. Bu aşamada Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi’nin vizyon ve misyonu ile öğrencilerinin ihtiyaçları dikkate alınarak, gelişimsel rehberlik modelinin yapısı ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme sonucunda KGRP’nin genel amacı, yeterlik alanları belirlenmiştir. Bu aşamada genel olarak şunlar yapılmıştır: •Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi’nin vizyon ve misyonunun incelenmesi •Gelişimsel rehberlik modelinin felsefesi, ilkeleri, amacı ve müdahaleleri ile Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi’nin vizyon ve misyonunun ilişkilendirilmesi •Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi •KGRP’nin genel amacının, yeterliklerinin, program müdahalelerinin ve kaynaklarının belirlenmesi •Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi Amirlerine/yetkililerine brifing verilmesi 2. AŞAMA-Tasarlama: Birinci aşamadan elde edilen verilere dayanarak, gelişimsel rehberlik programını genel taslağının hazırlandığı aşamadır. Bu aşamada ihtiyaç analizi verileri dikkate alınarak KGRP’nin 3 ögesi (içerik, örgütsel yapı ve kaynaklar) belirlenmiş; ana müdahalelerin programı hazırlanarak ve pilot uygulamalar ile programlar test edilmiştir. Akademi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu oluşturulmuştur. PDR Büro Amirliği’nin kullanacağı materyal (ön-son testler, değerlendirme anketleri, kullanılacak kayıt formları vb.) hazırlanmış ve yapılacak çalışmalar hakkında kurumdaki herkesi bilgilendirmek için web sayfası, duyuru panoları vb. düzenlenmiştir. Bu aşamada genel olarak şunlar yapılmıştır: •KGRP’nin üç ana ögesinin netleştirilmesi • Müdahale (sınıf rehberliği, psiko eğitim, akran yardımcılığı) programlarının hazırlanması •Koordinasyon ekibinin belirlenmesi ve çalışma takviminin hazırlanması •Kullanılacak ölçeklerin çoğaltılması ve değerlendirme anketlerinin hazırlanması • Akran yardımcılarının belirlenmesi • PDR Büro Amirliği’nin web sayfasının tasarlanması •KGRP hakkında Akademi amirlerine brifing verilmesi •Sınıf komiserlerinin ve devre amirlerinin eğitimi •Uygulama ve değerlendirme planının hazırlanması 3. AŞAMA-Uygulama: Hazırlanan altı ana müdahalenin (okul kapsamlı etkinlikler, psiko eğitim, sınıf rehberliği, koordinasyon, konsültasyon ve akran yardımcılığı) uygulamaya konulduğu aşamadır. Tüm programlar proje yürütücüsünün koordinatörlüğünde, proje ekibi ve akademideki ilgili rehberlik personeli tarafından yürütülmüştür. Bu aşamada hazırlanan programların düzenli yürütmesi, eksiklik ve aksaklıkların tespit edilip önlem alınması için uygulama planı hazırlanmıştır. Akademi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu üyeleri koordinasyon görevini yürüterek, program yönetiminde rol almışlardır. Bu aşamada genel olarak şunlar yapılmıştır: •Psiko eğitim programlarının uygulanması •Sınıf rehberliği programının uygulanması • Okul kapsamlı etkinlikler kapsamında yaşam sohbetleri konferanslarının düzenlenmesi •Akran yardımcılarının eğitimi ve uygulamaların koordine edilmesi •Sınıf komiserlerinin ve devre amirlerinin konsültasyonu •Uygulamaların koordine edilmesi 4. AŞAMA-Değerlendirme: Uygulanan KGRP’nin istenilen düzeyde olup olmadığının kontrol edildiği aşamadır. Bunun için uygulama aşamasında yapılan ara değerlendirmelere ek olarak, yılsonlarında daha kapsamlı değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılarak, revize edilmesi gereken programlar belirlenmiştir. Bu aşamada genel olarak şunlar yapılmıştır: •Ön-son testlerin uygulanması •Yıl sonu değerlendirme anketlerinin uygulanması •PDR Büro Amirliğinin yılsonu raporunun hazırlanması 5. AŞAMA-Geliştirme: Değerlendirme aşamasında elde edilen verilere dayanarak, altı ana program (okul kapsamlı etkinlikler, psiko eğitim, sınıf rehberliği, koordinasyon, konsültasyon ve akran yardımcılığı) gözden geçirilmiştir. Bu aşamada, değerlendirme aşamasında elde edilen veriler gözden geçirilerek, KGRP’nin öğrencilere ne oranda yeterlik kazandırdığı, hangi alanlarda revizyona ihtiyacı olduğu belirlenmiş; gelecek öğretim yılının programlarında yapılacak değişimlere karar verilmiştir. Bu aşamada genel olarak şunlar yapılmıştır: •Değerlendirme verilerinin incelenmesi •Tüm programların revizyonu **Beklenen sonuçlar:** Projede Güvenlik Bilimleri Fakültesinin misyonu ve öğrencilerin ihtiyaçları temel alınarak Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) geliştirilmiş, üç ana ögesi (içerik, örgütsel yapı ve kaynaklar) belirlenmiş ve altı ana müdahalenin (psiko eğitim, sınıf rehberliği, okul kapsamlı etkinlikler, akran yardımcılığı, konsültasyon ve koordinasyon) programları hazırlanmış ve beş aşamada iki yıl süresince uygulanmıştır. İki yıllık proje verileri KGRP’nin Polis Akademisi öğrencileri için yararlı bir model olduğunu göstermiştir. Bilgi Çağında yüksek öğretim kurumları gelişimsel odaklı PDR hizmetleri ile öğrencileri şimdi ve gelecek yaşamında gerekli olan yaşam becerileri ile desteklemelidir.

Kaynakça

Doğan, S. (2001). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri nasıl yapılandırılabilir? 6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara: Nobel yayınları, s.138. Erkan, S. (2001). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması. Ankara: Nobel Yayıncılık. Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2012). Developing and Managing Your School Guidance Program. 4th ed., Alexandria, VA: ACA. Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik. Ankara: Anı Yay. Külahoğlu, Ş. (2001). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. Ankara: Pegem Yayıncılık. Nazlı, S. (2011). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları. 4. Baskı, Ankara: Anı yayınevi. Yeşilyaprak, B. (2012). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınları. Yeşilyaprak, B. (2013). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı. 4. Baskı, Ankara: Pegem Yay.

Arş. Gör. Sevilay ÇIRAK
Gaziantep Üniversitesi, sevilaycirak@hotmail.com

Doç. Dr. Servet DEMİR
Gaziantep Üniversitesi, demirservet@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Değişen ve gelişen dünyada ülkemiz de çağı yakalamak adına eğitime dönük çağdaş adımlar atmak ve ilerlemeye dönük yeni anlayışları benimsemek durumundadır. Öğrenen bir toplum olma amacına hizmet etmek üzere ülkemizde yapılacak olan yetişkin eğitim programları ve diğer eğitim çalışmalarının bir bütünlük içinde olması gerekir. Bu bütünlüğün sağlanması için de yapılan akademik çalışmaların iyi tahlil edilmesi gerekir. Farklı *Yöntem* ve tekniklerde lisansüstü çalışmaların yapılması öğrenen toplum olma amacımıza hizmet etmek üzere yetişkin eğitimi alanının geleceği ve gelişmesi için önemlidir. Bu bağlamda *Araştırmanın amacı* ülkemizde yetişkin eğitimi üzerine yapılan tezlerin konu ve *Yöntem*, amaç ve sonuçları açısından durumunu ortaya koymaktır. Böylece bu alanda çalışma yapacakların birbirine benzer konu ve *Yöntem*lerde çalışmaması adına hem toplu bir kaynak hem de sonuçlar tartışılarak ileride gerçekleştirilecek yetişkin eğitimi programları için bir rehber olacağı düşünülmektedir. Başka bir deyişle bu çalışma mevcut yetişkin eğitim sistemimizin genel bir değerlendirmesini yaparak, görülen iyileştirmeye açık alanlarda çözüm önerileri sunma anlamında önem taşımaktadır. Bu çerçevede 2003–2012 yılları arasında yetişkin eğitime yönelik hazırlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir.

Amaç: Bu çalışmada yetişkin eğitimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerle ilgili bir durum değerlendirmesi yapılarak var olan durumun ortaya konulması ve böylece gerek teorik gerekse pratik anlamda gelecek çalışmalar için yol gösterici olması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yetişkin Eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin;

- Tarih ve Lisansüstü Düzey
- Hazırlanmış Üniversite
- Araştırma Yaklaşımı
- Araştırma Deseni
- Araştırma Konuları
- Sonuçları

açısından dağılımı nasıldır, ne ifade etmektedir?

Yöntem

Araştırma modeli : Araştırma; geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde (Karasar, 2009) desenlenmiştir. Araştırmada yetişkin eğitimi alanındaki tezler belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler araştırma problemlerine/amaca uygun olarak yer yer nicel veri kapsamında frekans ve yüzdelilerle yer yer bilhassa tezlerde elde edilen sonuçlar açısından nitel olarak yorumlanmış ve analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem: Araştırma evrenini, Türkiye’de 2012 yılı Aralık ayı sonuna kadar “Yetişkin Eğitimi” alanında tamamlanmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezi’ne ulaştırılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan tezler “andragoji”, “yetişkin eğitim” *Anahtar kelimeleri* taranarak elde edilen 2003-2012 yılları arasını kapsayan tezlerden oluşmuştur. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, “kendini örnekleyen evren” (Karasar, 2009) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırmada 31 lisansüstü tez incelemesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen tezler ekteki belgede sıralanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi : Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve kuramsal bölüm oluşturulmuştur. Daha sonra “Andragoji” ve “Yetişkin Eğitim” *Anahtar sözcükleri* kullanılarak internet ortamında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde ilgili tezlerin taraması yapılmıştır. Tarama sonunda alanla ilgili olan tezler belirlenmiş, künye bilgileri alınmış, iki tez dışında bütün tezlere internet ortamında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden tam metin olarak ulaşılmıştır. İnternet ortamında sadece künye bilgileri verilen iki teze ise ulaşılamamış ve toplam 31 tez değerlendirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi: Ulaşılan tezlerin değerlendirilmesinde doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve tezler belirlenen ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda öncelikle araştırmacı tarafından değerlendirilen tezler daha sonra bir başka alan uzmanı tarafından yeniden değerlendirilmiş, sonuçların karşılaştırılmasından sonra elde edilen *Bulgular*; yıl ve lisansüstü düzey, çalışılan üniversite, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, araştırma konuları ve elde edilen sonuçlar açısından incelenmiş ve veriler yer yer frekans ve yüzdelilerle nicel veri kapsamında yer yer nitel olarak yorumlanmıştır.

Bulgular: 24’ü yüksek lisans 7’si doktora olmak üzere yazılan 31 tez hazırlandığı üniversiteye göre gruplandırıldığında tezlerin çok büyük kısmı Ankara Üniversitesi’nde hazırlanmış bunu Marmara Üniversitesi takip etmiştir.

Kullanılan araştırma yaklaşımlarının dağılımı açısından yüksek lisans tezleri hemen hemen homojen bir dağılım gösterirken doktora tezlerinin olayları daha derinlemesine ve kendi koşullarında incelediği nitel ve nitellerin de içinde bulunduğu karma yaklaşımları daha çok tercih ettiği görülmektedir. Söz konusu tezler kullanılan araştırma modeline göre gruplandırıldığında ise 31 tezin 26’sının tarama modelinde 4 tezin deneme modelinde ve sadece bir tezin hem tarama hem deneme modelinde tasarlandığı görülmektedir. Yetişkin eğitimi alanında yapılmış araştırmaları 11 konuya göre sınıflandırmak mümkün görünmektedir. Bunlar;

(1) Belirli bir amaca yönelik olarak hazırlanan bir programın etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalar

- (2) Çeşitli kurumların yetişkin eğitimi etkinliklerini değerlendirme araştırmaları
- (3) Kurslara katılmanın incelendiği araştırmalar
- (4) Yetişkin eğitimi ve toplumsal etki ile ilgili araştırmalar
- (5) Gereksinim belirleme araştırmaları
- (6) Mesleki eğitim ve çıraklık eğitimi araştırmaları
- (7) Yetişkin öğrenmesini etkileyen faktörler ile ilgili araştırmalar
- (8) Yetişkin eğitimcilerle ilgili araştırmalar
- (9) Halk eğitim merkezleri (HEM) ile ilgili araştırmalar
- (10) Okuryazarlık araştırmaları
- (11) Diğer.

Konuları bakımından Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarında ilk iki sırayı belirli bir amaca yönelik olarak hazırlanmış bir programın etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalar ile çeşitli kurumların yetişkin eğitimi etkinliklerini değerlendiren araştırmalar almıştır. Bu iki konudaki araştırmaların toplam araştırmalar içindeki oranı yaklaşık % 50'dir.

Yaratıcı drama (Karadağ, 2012); müzeler aracılığıyla ve müze objelerinin kullanımıyla gerçekleştirilen yetişkin eğitimi pratikleri (Yenigün Kapan, 2011; Çıldır, 2007); NLP'nin işe koşulduğu yetişkin eğitimi etkinlikleri (Mert, 2006); sınıf atmosferi, öğrenenler arası ilişkiler ve grup dinamiği (Yavaşca, 2010) yanısıra yetişkin eğitimcilerin yetişkinlerle samimi ve dostça ilişkiler kurması (Akay, 2010) yetişkin eğitim etkinliklerini olumlu etkilemekte bunların yanında andragojik yaklaşımların kullanılmasıyla hazırlanan yetişkin eğitim pratikleri (Gülnaz Gültekin, 2004; Göksel Canbek, 2009; Akın, 2010; Aşır, 2009) başarılı olmaktadır.

Bazı çalışmalarda da (Cıngıllıoğlu, 2005; Yapıcı, 2010; Canbaz 2010) cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni hal ve maddi durum ile yetişkin eğitimi kurslarına katılım arasında ilişkiler olduğu; Baykal (2010) ve Kaya (2010)'nın çalışmalarında toplumsal yapı ve işleyişin, toplumun bireylerden beklentilerinin yetişkin eğitimi pratiklerine yön verdiği; son olarak Kamer Bumin (2009); Kahriman (2010); Akdoğan (2007)'ın uzman yetişkin eğitimcilerle ilgili araştırmalarında yetişkin eğitimcilerin belli bir eğitime gereksinim duydukları bulunmuştur.

Kaynakça

Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

incelenen tezler:

- Akay, C. (2010). *Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Mersin üniversitesi, Mersin.
- Akdoğan, F. (2007). *Yetişkin eğitimi düzenleyen bir sivil toplum örgütü örneği: Cem evleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Akın, G. (2010). *Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alpaydın, Y. (2006). *Belediyelerin yetişkin eğitimine katkısı: İSMEK örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Aşır, M. (2009). *Yetişkinlere İngilizce öğretiminde uygulanan Yöntemlerin, andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baykal, N. S. (2010). *Yetişkin eğitiminde radikal bir deneyim : Seçilmiş örnekler üzerinden Latin Amerika'da halkın eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Canbaz, N. (2010). *Yetişkin eğitimi kurslarına devam eden kadın kursiyerlerin teknoloji okuryazarlığı eğitim ihtiyacını belirleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Cıngıllıoğlu, S. (2005). *Yetişkin eğitiminde bırakmanın ardındaki nedenler İstanbul'daki özel İngilizce kurslarındaki öğrencilerle bir sormaca*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çankaya, D. (2005). *Göç etmiş yetişkinlerin eğitim kurumlarının yürüttüğü yetişkin eğitimi etkinliklerine katılmama nedenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Çıldır, Z. (2007). *Öğretmenlerle müzede yetişkin eğitimi-Feza Gürsey bilim merkezi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deveci, T. (2011). *İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenen yetişkinlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme stilleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fındıkçıoğlu, Z. E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sokak çocuklarına yönelik algılarının belirlenmesi ve bu algılara dayalı bir yetişkin eğitimi programının uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Göksel Canbek, N. (2009). *Üniversite-toplum işbirliğinde öğrenen-ders yöneticisi etkileşimi: Second Life (SL) üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gülnaz Gültekin, G. (2004). *Ofset baskı sektöründeki yardımcı grafikerler için andragojik yaklaşıma dayalı bir yetiştirme modeli tasarım-uygulama-değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kahriman, N. (2010). *Yetişkin Eğitimcilerin Meslekleri ve Yetişkin Eğitiminin Profesyonelleşmesi Hakkındaki Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kamer Bumin, E. (2009). *Yetişkin eğitimi programlarını uygulayan eğitimcilerin mesleki formasyonları, mesleğe dönük algı ve ihtiyaçları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, N. (2012). *Yetişkinlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerinde kullanılan yaratıcı drama Yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakaya, S. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen yetişkin eğitimi uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının geliştirilmesi süreci açısından "Benim Ailem" kurs programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kovaçeviç, E. (2007). *Elements of teaching-learning modes as reflected in teaching adults english: A Turkish case*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mert, A. (2006). *Erdemir eğitim merkezi tarafından verilecek eğitimlerde NLP (NeuroLinguistic programming) 'nin yetişkin eğitimlerinde kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Okur, M. R. (2012). *Açık ve uzaktan öğrenmede öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi destek sistemi tasarımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin, E. (2007). *Ulusal eğitime destek kampanyası isimli eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şirin, A. (2008). *Halk eğitim merkezlerinin sanat eğitimi bağlamında yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Türkeri, F. (2006). *Yetişkin eğitimi, sağlık davranış modelleri ve sağlıklı geliştirme kavramları arasındaki ilişkilerin tanımlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, A. (2010). *Bir ilköğretim okulunda akran ve yetişkin eğitimi Yöntemi ile verilen temel ilkyardım eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Yapıcı, B. (2010). *Yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi kapsamında verdiği bilgisayar eğitimlerinin değerlendirilmesi (İSMEK örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Yavaşca, O. (2010). *Yabancı dil öğrenen yetişkinlerin grup dinamiğinin ve sınıf atmosferinin dil öğrenmeye etkisine ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yenigün Kapan, S. (2011). *Müzelerin yetişkin eğitiminde kullanılmasına yönelik bir program denemesi-Rahmi Koç Müzesi iletişim araçları örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, U. (2008). *Yetişkin eğitimi çerçevesinde kentleşme : Bursa örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek. H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2002). "Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Araştırmaları", Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Babaların; Cinsiyet Rolü, İletişim Becerileri ve Babalık Niteliği

Doç.Dr. Perihan ÜNÜVAR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bireyler, kendi duygu ve düşüncelerini fark edip ifade edebildiği, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini de dikkate alabildiği ve davranışlarını bulundukları bağlama göre ayarlayabildikleri ölçüde başarılı olabilmektedirler (Signe ve Van Schaik, 2000). Duyguları teşhis etmeyi ve iletmeyi öğrenmek iletişimin önemli bir parçasıdır. Başkalarının duygularını kabul etmek özellikle yakın ve doyurucu ilişkiler kurmak açısından önemli bir sosyal beceridir (Shapiro, 2010). Çocuklar bu önemli sosyal becerilerini aile içerisinde geçirdikleri yaşantılarla oluştururlar. Çocukların anne ve babalarıyla kuracakları etkili iletişim onların hayatlarında başarılı olmasını, olumlu sosyal ilişkiler kurmasını destekler.

Birey dünyaya geldiği andan itibaren biyolojik cinsiyet özelliklerini gösterir, toplumsal cinsiyet özelliklerini ise zamanla kazanır. Bu özellikleri kazanmasında içinde yaşadığı toplumun kültürel özellikleri önemli bir etkindir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren giydiği kıyafetler, oynadığı oyun ve oyuncaklar, aile içerisinde üstlendiği görev ve sorumluluklar toplumsal cinsiyete özgü özellikler taşımaya başlar. Bireyin, toplumsal cinsiyet rollerini kazanmasında içinde yaşadığı toplumun cinsiyetlere ilişkin beklentileri önemli bir etkindir. Çünkü her toplumun kendi kültürüne uygun kadınlık ve erkeklik rolleri vardır (Winstead & Derlega, 1993).

Pek çok toplumda kadınlık ve erkeklik rolleri, ekonomik ve sosyal yaşamdaki değişikliklerin etkisiyle değişime uğramış, yeniden tanımlanmıştır. Erkeklerin; çocuk bakımından tam olarak sorumlu tutulmamakla birlikte, çocuk bakımı ile ilgilenmeye yönelik sorumluluklarının arttığı görülmüştür. (Colombo, 2008; Deutsch & Saxon, 1998; Drobeck, 1998; Lamb, Pleck, & Lavine, 1987; Riggs, 1997; Wentworth & Chell, 2001; Zimmerman, 2000).

Ebeveynlikle ilgili araştırmalar, anne ve babaların çocuk eğitimindeki önemini vurgulamaktadır. Aile, çocuğun ilk sosyal deneyimleri edindiği yerdir. Bu nedenle ebeveynler ve çocuğun yakın çevresini oluşturan bireylerin, eğitimin bir parçası olması gerekir (Arnas & Yaşar, 2008; Dinç, 2011; Gülay & Akman, 2009;) Okulöncesi dönemde çocukların gelişimi için çevresel destek sağlamada en önemli faktör anne-babalardır (Clerkin, Marks, Policaro & Halperin, 2007). Anne, baba ve çocuklar arasında etkili bir iletişimin olması çocuklarda olumsuz davranışları azaltabileceği gibi gelişimi de olumlu etkilemektedir. Brody ve Ge (2001) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin, çocuklarıyla etkileşimlerinde destekleyici ve duygusal iletişimi tercih ettiklerinde çocuklarında madde kullanımı ve olumsuz davranışların azaldığı bulgusu elde edilmiştir.

Geleneksel roller değişmeye devam etmektedir ancak yine de pek çok kültürde çocuk bakımı ve büyütülmesine ilişkin sorumluluklar kadın cinsiyetine özgü yorumlanmaktadır. Oysa babaların çocuk bakımı ve büyütülmesinde etkin olarak rol almalarının çocuklar üzerindeki olumlu etkileri yukarıda sözü edilen araştırmalardan (Clerkin, Marks, Policaro & Halperin, 2007; Fagan & Inglesias, 1999; Kaner, 2010; Üstün, 2010; Ehrensaft, 1990; Pleck, 2004) elde edilen *Bulgular* arasındadır. Bu nedenle bu araştırmada 3-6 yaş grubunda çocuğu olan babaların, balık nitelikleri, cinsiyet rolleri ve iletişim becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda; babaların babalık niteliğinin, sahip oldukları toplumsal cinsiyet rolüne göre farklılık gösterip göstermediği ve babalık niteliğinin; cinsiyet rolü ve iletişim becerileri ile yordanıp yordanmayacağının araştırılması da bu araştırmanın alt amaçlarıdır.

Yöntem: Bu araştırma betimsel nitelikte nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı bölgelerde büyümüş (35 farklı il) toplam 540 baba oluşturmaktadır. Verilerin; farklı kültürel özelliklere sahip bölgelerden toplanmasına çalışılmış bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığının hizmet bölgeleri tablosu esas alınmıştır. Bu tabloda Türkiye'deki iller coğrafi konum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik ve hizmet gereklerinin karşılanması gibi özellikleri yönünden benzerliklerine göre; 1 en iyi olmak üzere; üç gruba ayrılmıştır (meb.gov.tr, 2013) Bu sınıflamaya göre Türkiye'deki illerin %53'ü birinci, %27'si ikinci ve %20'si de üçüncü bölge özelliği taşıyan illerdir. Bu araştırmanın verilerinden %61'i birinci, %22'si ikinci ve %17'si de üçüncü bölge illerde büyümüş ve yaşayan babalardan toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak; İletişim Becerileri Envanteri, Bem Cinsiyet Rolü Envanteri, ve Gelişim Görevlerini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri MEB hizmet bölgelerine göre belirlenen illerde köy, ilçe ve il merkezlerinde çalışan öğretmenlerden yardım alınarak toplanmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiş; babaların cinsiyet rolü özelliğine göre babalık niteliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Welch Testi ve robust testlerden Tamhane's T2 kullanılmıştır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006 s: 133). Babalık niteliğinin; cinsiyet rolü ve iletişim becerileri ile yordanıp yordanamayacağına çoklu regresyon analizi ile bakılmıştır.

Sonuçlar: Bu araştırmadan elde edilen *Bulgular*, “kadınsı” ve “androjen” cinsiyet özelliği gösteren babaların babalık niteliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Çocuk bakımı ve eğitimine yönelik aktiviteler daha kadınsı işler olarak görüldüğünden “kadınsı” ve “androjen” cinsiyet özelliği gösteren babaların, babalık niteliğinin daha yüksek çıkması beklenen bir durumdur.

Babalık niteliğinin yordayıcılarının incelenmesine yönelik olarak elde edilen *Bulgular*; yordayıcı değişkenlerden ‘duygusal’ ve ‘davranışsal’ iletişim becerilerine ve ‘kadınsı’ cinsiyet özelliğine sahip olmanın babalık niteliğinin yordanmasında etkili faktörler olduğunu göstermektedir.

Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmuş olması, babaların duygusal ya da davranışsal özellik gösteren iletişim dili kullanmaları ve kadınsı özelliklere sahip olma dereceleri arttıkça çocuklarının gelişim görevlerini desteklemeye yönelik davranış puanların da anlamlı derecede arttığını göstermektedir.

Kişiler, sahip oldukları cinsiyetten çok sahip oldukları cinsiyet rolü algısına uygun davranmaktadır (Athenstaedt, Mikula & Bredt; 2002). Baların, çocuk bakımı ve yetiştirilmesine yönelik olarak kendilerini de sorumlu olarak algılamaları ve eşlerinin kendilerinden beklentileri baba katılımını olumlu etkilemektedir (Maurer ve Pleck, 2006). Bu araştırmada; “kadınsı” cinsiyet özelliği taşıyan babaların babalık niteliği açısından daha iyi durumda olduğu ve çocuklarıyla iletişimlerinde “duygusal” ve “davranışsal” iletişim dilini tercih eden babaların, babalık niteliklerinin daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Kaynakça

- Arnas,A.Y, Yaşar, M. (2008). Okul öncesi eğitimde aile katılımı [Family involvement in preschool education].In Y.A.Arnas. ve F.Sadık (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* [Classroom management in preschool education] (pp.328-363). Ankara: Kök Publishing
- Brody, G. H., & Ge, X. (2001). Linking parenting processes and self-regulation to psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15, 82–94.
- Clerkin,S.M., Marks, D. J., Policaro, K.L., & Halperin, J.M. (2007). Psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire-Preschool Revision. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 36(1), 19-28.
- Colombo, R.J. (2008). Personal dimensions of masculinity and psychological well-being of stay-at-home fathers. Walden University, 2008. ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3311290
- Drobeck, B. (1998). Dealing with the stereotypes: Beyond Mr. Mom. In P. Baylies, C. Cooper, & B. Reszel (Eds.), *At home dad handbook*. Apple Valley, MN: Self published.
- Deutsch, F. & Saxon, S. (1998). The double standard of praise and criticism for mothers and fathers. *Psychology of Women Quarterly*, 22, 665-683.
- Ehrensaft, D. (1990). *Parenting together: men and women sharin the care of their children*. USA:Free press
- Fagan, J., & Inglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their head start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 243-269.
- Lamb, M., Pleck, J., & Levine, J. (1987). Effects of increased paternal involvement on fathers and mothers. In C. Lewis & M O'Brien (Eds.), *Reassessing fatherhood: New observations on fathers and the modern family*. London: Sage.
- Pleck, J.H.& Masciadrelli,B.P. (2004). Paternal involvement: Levels, sources and consequences.(9 Chapter) . In M.E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Riggs, J. (1997). Mandates for mothers and fathers: perceptions of breadwinners and caregivers. *Sex Roles*, 37, 565-581.
- Signe, P. & Van Schaik C.P.. (2000). *Dominance And Communcation:Conflict Management In Various Social Setting. Natural Conflict Resolution*. (Ed: Aureli F, de Waal FBM). USA: University Of California Press, google book tan bulundu).
- Shapiro L.E.(2010).*Yüksek EQ'lu çocuk yetiştirmek. Anne ve babalar için duygusal zeka rehberi. (On birinci basım).*(Çev. Ümran Kartal). İstanbul: Varlık Yayınları
- Wentworth, D. & Chell, R. (2001). The role of househusband and housewife as perceivedby a college population. *The Journal of Psychology*, 135, 639-650.
- Winstead, A.B., & Derlega, J.V. (1993). Gender and close relationships: An introduction. *Journal of Social Issues*, 49 (3), 1–9.
- Zimmerman, T. (2000). Marital equality and satisfaction in stay-at-home mother andstay-at-home father families. *Contemporary Family Therapy*, 22, 337-354

Kürşad YILMAZ

Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, kursadyilmaz@gmail.com

Mustafa GÜNER

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü, mguner43@gmail.com

Yahya ALTINKURT

Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, yaltinkurt@gmail.com

Bilal ŞEN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü, bilalsen43@gmail.com

ÖZET

Giriş: Değer merkezli, insan ilişkileri ve duygu yoğun, duygusal olarak çok yıpratıcı ancak çok az takdir edilen, öğretmenlik ve okul yöneticiliği gibi meslek gruplarında tükenmişlik yaygın olarak görülebilmektedir (Kalkar, 1984; Maslach, 1986). Alanyazın incelendiğinde, çalışanların yaşadığı tükenmişlik duygusunu pek çok bireysel ve örgütsel faktörün etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada tükenmişlik duygusuna etki edebileceği öngörülen duygusal emeğin, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Duygusal emek, çalışanların mesleki profesyonellikleri gereği, örgütsel amaçlara ve çalışma ortamında uygun davranışlar sergileyebilmeleri için gerçek duygularını düzenleyip (Isenbarger ve Zembylas, 2006), duygularını yönetmesidir. Bu anlamda duygusal emek, çalışanların iş ortamında bir anlamda rol yapmasıdır. Araştırmada öğretmenlerin duygusal emekleri; yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olarak (Diefendorff, Croyle ve Grosserand, 2005) üç boyutta ele alınmıştır. Alanyazında öğretmenlerin duygusal emekleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Hargreaves, 2000; Isenbarger ve Zembylas, 2006; Sutton ve Wheatley, 2003; Zhang ve Zhu, 2008). Türkiye’de ise bu konuda yapılmış tek çalışmaya ulaşılmıştır (Basım, Begenirbaş ve Yalçın, 2013). Oysa öğretmenler, öğrencilerinin sadece ders durumları ile değil, aynı zamanda onların sorunları, duygu durumları ile de ilgilenmek durumundadır. Bu açıdan öğretmenlik mesleği, birçok mesleğe göre daha fazla duygusal emek gerektiren bir meslektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin duygusal emeklerinin, tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet, medeni durum, görev (okul yöneticisi, öğretmen), okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin duygusal emekleri ile tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem: Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Kütahya ilinde görev yapan 410 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. DEÖ, Diefendorff, Croyle ve Grosserand (2005) tarafından geliştirilmiş, Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. DEÖ; yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ), Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Ergin (1992) Türkçeye tarafından uyarlanmıştır. MTÖ; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin duygusal emek ile tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla düzeyi olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal emeklerinin, tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır.

Sonuç: Araştırmada elde edilen *Bulgulara* göre, öğretmenlerin genel tükenmişlikleri düşük düzeydedir (AO=1.35, S=0.51). Öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda “orta” (AO=1.51, S=0.70), kişisel başarısızlık (AO=1.36, S=0.63) ve duyarsızlaşma (AO=1.03, S= 0.77) boyutlarında ise “düşük” düzeyde tükenmişlik duygusuna sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet, medeni durum ve görev değişkenlerine göre farklılık göstermemekte; ancak görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme ve genel tükenmişlik düzeyleri, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Duygusal emek açısından öğretmenler, en az yüzeysel rol yapma (AO=2.51, S=0.95) davranışında bulunmaktadır. Bunu derinden rol yapma (AO=3.71, S=0.92) ve doğal duygular (AO=4.16, S=0.72) izlemektedir. Öğretmenlerin duygusal emekleri cinsiyet, medeni durum, görev, okul türü ve branş değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler kadınlara göre, evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre ve okul yöneticileri öğretmenlere göre daha fazla yüzeysel rol yapma davranışı göstermektedir. Ayrıca ilkokul öğretmenleri genel lise öğretmenlerine göre daha fazla yüzeysel ve derinden rol yapma, genel ve meslek lisesi öğretmenlerine göre daha fazla doğal davranışlar göstermektedir.

Öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri ile duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu arasında pozitif ve orta ($r=0.30$, $p<0.01$), doğal duygular boyutu ile negatif ve orta ($r=-0.33$, $p<0.01$), derinden rol yapma boyutu ile negatif ve düşük ($r=-0.09$, $p<0.01$) düzeyde ilişkiler vardır. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde de, tükenmişlik ile yüzeysel rol yapma arasında pozitif ve düşük ($r=0.28$, $p<0.01$), doğal duygular arasında negatif ve düşük ($r=-0.28$, $p<0.01$) düzeyde ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik ile duygusal emeğin derinden rol yapma boyutu arasında ise ihmal edilebilecek düzeyde küçük bir ilişki belirlenmiştir. Duygusal emeğin boyutları, öğretmenlerin genel ve tükenmişlik düzeylerinin yaklaşık beşte birini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri üzerindeki göreceli önem sırası; doğal duygular, yüzeysel rol yapma ve

derinden rol yapmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde yüzeysel rol yapma ve doğal duygular, öğretmenlerin duygusal tükenmesinin önemli bir yordayıcılarıdır. Ancak derinden rol yapma duygusal tükenme üzerinde anlamlı düzeyde etkili değildir.

Kaynakça

- Basım, H. N., Begenirbaş, M., & Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1477-1496.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Isenbarger, L., & Zembylas, S. M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.
- Kalker, P. (1984). Teacher stress and burnout: Causes and coping strategies. *Contemporary Education*, 56 (1), 16-19.
- Maslach, C. (1986). *Stress, burnout, and workaholizm*. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57 (1), 105-122.

Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutumlarını Yordamada Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları Mersin İli Örneği

Doç. Dr. Sait AKBAŞLI
Faculty of Education, Mersin University
Mersin, Turkey, sakbasli@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Lütü ÜREDİ
Faculty of Education, Mersin University
Mersin, Turkey, lutufuredi@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: 21. Yüzyılın ilk yıllarında görülen gelişmeler sonucunda toplumlar ekonomi, politika ve teknoloji alanında hızlı bir değişim süreci içerisine girmiş bu durum eğitimi, değişimin en temel aktörü haline gelmiştir. Bu nedenle ülkemizde eğitim sistemi kendini yenileyerek yeni insan modelini karşılamaya yönelik reformlara gitmiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim programları yeniden öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına göre düzenlenmiş ve bir yıllık bir pilot uygulamadan sonra ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye bu doğrultuda ilköğretim düzeyindeki programlarda gerçekleştirmiş olduğu köklü değişim ile yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir öğretim programını benimsemiştir. Bu çerçevede hazırlanan bu yeni öğretim programlarının, ezberci anlayışa son vereceği, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı vurgulanmıştır. Bu özelliklerin geliştirilmesini ve kazandırılmasını kolaylaştırıcı özelliği sahip olması nedeniyle, yeni programlar hazırlanırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmalarına fırsat veren öğrenme ortamının oluşturmada en önemli rol öğretmene düşmektedir. Geleneksel öğrenme sürecinde öğretmen daha çok bilgiyi akataran bir role sahipken yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrencilerle etkileşim içerisinde bulunur (Tanrıseven Üredi ve Üredi, 2009). Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına yardım eden bir özelliğe sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik tutumları önem taşımaktadır. Tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir konuya karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade eden, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Eğer bir obje ya da olaya karşı geliştirilen tutum olumlu ise, onunla ilgili kararların olumlu olma olasılığı daha yüksektir. Bu nedenle tutumlar, geleceğe yönelik bir karar niteliği taşımaktadır (Ülgen, 1995; Tavşancıl, 2002). Bu nedenle tutum, öğretmenlerin motivasyon ve davranış olumlu veya olumsuz olarak etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri de öz yeterlik inancıdır. Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan *Yöntem* ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Klausmeier ve Allen, 1978). Bu sebeple kendini yetiştirmiş sınıf öğretmenin her şeyden önce yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir. Öz yeterlilik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir (Pajares, 2002; Bıkmaz, 2004). Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inançlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına imkan tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim konusundaki öz yeterlik inançları ile ilgili çalışmalardan elde edilecek veriler özellikle yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları düşük olan öğretmenlerde başarıyı arttırmak için öğrenme-öğretme sürecinde alınması gereken önlemlere ilişkin önemli bilgiler de sağlayacaktır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının (Evrekli, Şaşmaz-Ören ve İnel, 2011) ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu, 2009; Kesercioğlu, Balım, İnel ve Evrekli, 2009; İnel, Türkmen ve Evrekli, 2010; Kasapoğlu ve Duban, 2012; Üredi, 2013) birbirlerinden bağımsız olarak incelendiği görülmektedir. Ancak, alan yazında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutum ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inancını birlikte inceleyen çalışmaların yokluğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik inançlarını birlikte değerlendirmenin önemli ve aralarındaki ilişkiyi incelemenin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının nasıl olduğunu, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiye belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmanın örneklemini Mersin İli Akdeniz, Yenişehir, Toroslar ve Mezitli merkez ilçelerindeki 58 ilkökulda sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 812 öğretmen oluşturmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inancı “Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” (Evrekli, Şaşmaz-Ören ve İnel, 2010), yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ise Evrekli ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Yaklaşım Tutum Ölçeği” ile ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS Windows 17.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiş, verilerin analizinde ise regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının olumlu ve yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları ile yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarını anlamlı yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmeni, öz yeterlik, tutum, yapılandırmacı yaklaşım.

Kaynakça

- Bıkmaz, H. F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği*”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 161.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G. & Kesercioğlu, T. (2009). *Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması*. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.
- Evrekli, E., Şaşmaz-Ören, F. & İnel, D. (2010). *Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterliliklerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi*. I. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Yansımaları Konferansında sunulan bildiri, Antalya, Türkiye.
- Evrekli, E., Şaşmaz-Ören, F. & İnel, D. (2011). Examining student teachers' self-efficacy for implementing the constructivist approach in terms of the variables of gender, department and grade level. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(2), 66-77.
- İnel, D., Türkmen, L. & Evrekli, E. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının incelenmesi: Uşak üniversitesi örneği*. 9. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, İzmir, Türkiye.
- Kasapoğlu, K. & Duban, N. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulamaya Yönelik Öz Yeterlik İnançlarını Yordayan Bir Faktör Olarak Yapılandırmacı Yaklaşıma Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar İli Örneği)*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-96.
- Kesercioğlu, T., Balım, A. G., İnel, D. & Evrekli, E. (2009). An opinion scale of constructivist approach for science teachers: a study of validity and reliability. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (2009), 2222-2226.
- Klausmeier, H. S. & Allen, P. S. (1978). *Cognitive development of children and youth a longitudinal study*. Newyork: Academic Press.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. Erişim tarihi: 10.01.2014.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üredi, L. (2013). *The relationship between the classroom teachers' level of establishing a constructivist learning environment and their attitudes towards the constructivist approach*. *International Journal of Academic Research*, part b; 5(4), 50-55.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Üredi, T. I. & Üredi, L. (2009). *A Variable Which Can Be Effective in Constructivist Learning Environments: Teaching Style Preference*. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4 (4), 1171-1185.

İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Uygulamadaki Yeterlikleri

Doç. Dr. Neşe GÜLER
Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi,
nguler@gmail.com

Öğr. Gör. Dr. Gülşen TAŞDELEN TEKER
Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi,
gtasdelen@sakarya.edu.tr

Araş. Gör. Gülden KAYA UYANIK
Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi,
guldenk@sakarya.edu.tr

Araş. Gör. Süleyman DEMİR, Sakarya Üniversitesi
Hendek Eğitim Fakültesi, suleymand@sakarya.edu.tr

Giriş: 2005-2006 öğretim yılı itibarı ile ilköğretim 1-5 sınıfları ve kademeli olarak 2006–2007 öğretim yılından itibaren diğer sınıflar için yenilenen öğretim programında meydana gelen değişimin hedeflerine bağlı olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da farklılaşma kaçınılmaz olmuştur. Ayrıca öğretimde 4+4+4 sistemine geçişle birlikte, öğretmenlerin yaş gruplarına uygun ölçme ve değerlendirme etkinlikleri tasarlamalarının önemi de artmıştır.

Son düzenlemeler ile uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmenin öğretici olmaktan çok, ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de göze çarpmaktadır.

Yeni öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasının uzmanlık gerektirmesi, uzun zaman alabilmesi ve kalabalık sınıflarda ölçme uygulamalarının ek önlemler gerektirebilmesi sebebiyle, öğretmenlerin bir takım problemler yaşadıkları gözlenmektedir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalar tarandığında, sınıf öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve becerileri açısından kendilerini yeterli gördükleri gözlenmesine karşın, öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme aracının çoktan seçmeli testler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümünün ölçme ve değerlendirme konusunda eksikliklerini gidermek, bilgilerini geliştirmek ve yeni gelişmelerden haberdar olmak amacıyla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır (Güven, 2001).

Bir başka araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin kendilerini en çok ürüne odaklı sınav türlerinde yeterli gördüğü ve bu *Yöntemleri* daha sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçme *Yöntemlerini* kullanmada karşılaştıkları sorunların sebepleri arasında ise sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve ölçme aracı hazırlama zorluluğunun olduğu görülmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Yurtdışında yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin oldukça yüksek geçerliğe sahip olduğunu vurgulayan (Cizek, Fitzgerald ve Rachor, 1996) çalışmaların yanı sıra, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarının (Daniel ve King, 1998) saptandığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra, ortaöğretimdeki öğretmenlerin kağıt-kalem testlerini daha fazla kullandıkları ve yaptıkları ölçme işlemlerinin kalitesi hakkında daha fazla kaygı taşıdıkları ve titizlik gösterdikleri halde ilköğretim öğretmenlerinin performansa dayalı ölçme tekniklerini daha çok kullandıklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyi ya da miktarı arttıkça bu alanda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca üniversitelerde okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin ve bunların gerçek hayattaki ihtiyaçlara uygun planlanmasının önemi vurgulanmıştır. (Zhang ve Burry-Stock, 2003).

Sonuç olarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç ve *Yöntemleri* açısından kendilerini yetersiz gördükleri ya da yeterli gören öğretmenlerin de uygulamada çoğunlukla ürüne odaklı ölçme araç ve *Yöntemlerini* kullandıkları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının sınıf için uygulanmasında yaşanan bu sıkıntılar, kendini en açık haliyle PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda alt düzeylerde yer almamız şekliyle ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizin, 1999 yılında ilk kez katıldığı uluslararası sınavlardan birisi olan TIMMS’te Avrupa Birliği’nde yer alan ve aday olan ülkelerden daha düşük düzeyde yer aldığı, saptanan acı bir gerçektir. Benzer durum PIRLS ve PISA çalışmalarında da ortaya çıkmaktadır (Güzel ve Berberoğlu, 2009; Yayan ve Berberoğlu, 2009; EARGED, 2010). Her ne kadar bu sınavlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim programlarında değişiklikler yapılarak iyileştirme yolunda adımlar atılıyor olsa da yeni hazırlanan eğitim programlarına uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulamada kullanılmıyor olması, bu tür sınavlarda yaşadığımız başarısızlığın en önemli sebepleri arasında yer almaktadır. Sınıf içi ölçmelerde çoğunlukla kullanılan çoktan seçmeli gibi ürün odaklı ölçme araçları, zamanla öğrencilerin sadece test çözme tekniğine odaklı; soru ve seçeneklerin verildiği ve öğrencinin verilen seçenekten birini seçtiği; yaratıcı düşünmeyi, fikir üretmeyi unutan bireyler haline getirmektedir. Bu durum eğitim programlarında yapılan, büyük çabalarla oluşturulan yeniliklerin de istenilen hedefe ulaşamamasında karşımıza çıkan engellerden biridir.

Problem durumu: Çalışma kapsamında aşağıda yer alan problemlere cevap aranırken öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları ve *Yöntemlerine* ilişkin mesleki yeterlikleri belirlenecektir:

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler mevcut ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterliliğine yönelik inanışları nasıldır?
- Öğretmenler öğrenci başarısını belirlemek için hangi ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullanmaktadırlar?
- Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma sıklıkları nasıldır?
- Öğretmenlerin PISA, TIMMS vb. uluslararası sınavlarla ilgili bilgileri nasıldır?

Araştırmanın Türü: Sakarya ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki genel yeterliklerinin belirleneceği bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Sakarya ilinin 16 ilçesinden tabakalı olarak her bir ilçeyi temsil edecek şekilde okullardaki öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak belirlenen 500 katılımcı oluşturmaktadır.

Kullanılan Ölçme Araçları: Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verilerin sağlanması amacıyla katılımcılara 3 bölümden oluşan bir form uygulanmıştır. Öncelikle öğretmenlerin demografik özellikleri toplanmış ardından ise "Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" ve "Kullanılan Ölçme Aracı Türleri ve Bunların Kullanım Sıklığı" anketleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ile anketlerle betimlenen durumun gerekçeleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi: Araştırma kapsamında örneklemden toplanan verilerin analizinde nicel ve nitel *Yöntemler* birlikte kullanılmıştır:

- Nicel veriler, yüzde-frekans dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınarak SPSS programı ile yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda yorumlanmıştır.
- Nitel veriler ise, araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu veriler tematik yaklaşımla analiz edilmiş, her bir tema kapsamında baskın ve azınlık görüşler ile genel eğilim belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç: İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülen hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirmenin yer alması, hem öğretmenlerin bu alandaki yeterlik düzeylerini hem de bununla bağlantılı olarak eğitimin kalitesini etkilemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hem genel ölçme ve değerlendirme ile ilgili hem de daha özel olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına yönelik olarak hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarında özellikle eğitim fakültelerinin ölçme ve değerlendirme ana bilim dallarındaki öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması, bu eğitimlerin etkililiğini arttırmada önemli rol oynayacaktır. Eğitim Fakülteleri ile Milli Eğitim Müdürlüklerinin iş birliği içinde çalışmaları hem ölçme ve değerlendirme alanında hem de diğer eğitim bilimleri alanlarında öğretmenlerin eksiklerinin giderilmesi hususunda etkili olacaktır.

Eğitim sistemimizle ilgili ölçme ve değerlendirme alanında yürütülen hemen hemen her araştırmada karşımıza çıkan ölçme aracı "çoktan seçmeli testler" bu araştırmanın sonuçlarında da önemli bir yer tutmuştur.

Öğretmenlerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası düzeyde yürütülen sınavlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu sebeple, bu sınavlardaki başarılarımızın daha üst düzeylere çıkabilmesi adına öğretmenlerimize bu sınavlar hakkında seminerler, konferanslar vb. etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, öğretmen yeterliği

Kaynakça

- Daniel, L. G. ve King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. Journal of Educational Research, 91 (6), 331-344.
- EARGED (2010). Pisa 2009 Rrojesi Ulusal Ön Raporu. 15-18.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme *Yöntemleri* Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hecettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- Güven, S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları *Yöntem* ve Tekniklerin Belirlenmesi. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri.
- Güzel, Ç. İ. ve Berberoğlu, G. (2009). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (Pisa 2003) İnsan ve Fiziksel Kaynakların Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı ile ilişkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri.
- Yayan, B. ve Berberoğlu, G. (2009). Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarında (TIMSS 2007) Türk Öğrencilerinin Matematik Başarısının Belirlenmesi. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri.
- Zhang, Z. ve Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. Applied Measurement in Education, 16 (4), 323-342.

Yrd.Doç.Dr. Lale ARSLAN ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi
ozcanlale@hotmail.com

Arş.Gör. Dr. Pınar GÜZELYÜREK ÇELİK
Yıldız Teknik Üniversitesi
pguzelyurek@yahoo.fr

ÖZET

Türkiye Yükseköğretim Sistemi, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın yeniden yapılandırılması çerçevesinde yürütülen Bologna Süreci'ne dâhil olmuş ve ülkemizin önde gelen yükseköğretim kurumları birer birer Bologna Süreci'yle eşgüdüm çalışmalarını tamamlamışlardır. Dolayısıyla bu çerçevede Türkiye'deki lisans eğitimlerinin Avrupa'daki denk süreçleriyle eşgüdüm içinde olmaları için bölümler önemli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Öğretim planlarının eşgüdümleştirilmesi, AKTS kredilerinin belirlenmesi, ders içeriklerinin gözden geçirilip yeniden düzenlenmesi, lisansüstü programlarının öğrenim sürelerinin eşgüdümleştirilmesi vb.).

Avrupa'da çeviri eğitimi genelde iki yıllık lisansüstü yükseköğretim kurumları, enstitüleri aracılığıyla özel ve devlet üniversiteleri bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra çeviri eğitimi veren lisans programları da bulunmaktadır. Avrupa'da çeviri eğitimi programları, gerek lisans gerek lisansüstü düzeyde, özel sınavlarla öğrenci kabul eden programlardır. Her okul kendi vizyon ve misyonuna uygun olarak sınav koşullarını ve ölçütlerini belirlemektedir. Çeviri eğitimi programlarına başvuracak adayların dil kombinasyonunda en az üç dil bulunması sınavlara giriş için önkoşuldur. Dil kombinasyonu A dili (Anadil ya da anadile eşdeğer derecede bilinen ikinci dil), B dili (Aktif dil yani konuşma ve anlamada anadiline yakın yetkinliğe sahip olunan dil) ve C dilinden (Pasif dil yani anadile yakın düzeyde anlama ve iyi derece konuşma yetkinliği gerektiren dil) oluşmaktadır. Giriş sınavlarına genel olarak dil kombinasyonunda bulunan her dilden girilmektedir. Sınavlar sözlü ve yazılı aşamalardan oluşmaktadır; kimi okullar sözlü sınavın önkoşulu olarak yazılı sınav yaparken, kimisi hem sözlü hem yazılı sınav yapmaktadır. Ayrıca bazı çeviri okulları giriş sınavlarında sözlü sınav içerisinde ardıl çeviri yaptırırken, kimi okullar sözlü sınavda genel kültür ve dil düzeyini ölçmeye yönelik mülakat yapmaktadırlar. Yazılı sınavlardaysa adayın sözcük dağarcığı, dilbilgisi kuralları konusundaki yetkinliği, anlama becerisi ve genel kültür düzeyi sınanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu programlar, çalışma dilleri açısından ileri dil seviyesine sahip, çeviri mesleğinin gerektirdiği kişisel ve düşünsel olgunluğa ulaşmış, ortalamının üstünde genel kültür seviyesine, dil ve iletişim yeteneklerine ve becerilerine sahip adaylara hitap etmektedir.

Türkiye'de çeviri eğitimi açısından bu durum farklılık göstermektedir: Bu eğitim, merkezi seçme ve yerleştirme sınavlarıyla öğrencilerin kabul edildiği lisans programları ve sayıca çok fazla olmayan lisansüstü programlar (teknik çeviri ve sözlü çeviri alanında tezsiz yüksek lisans programları bulunmaktadır) bünyesinde yapılmaktadır.

Bu bağlamda, ÖSYM sınav sistemiyle çeviribilim bölümlerine yerleştirilen öğrenci dil düzeyinin çeviribilim eğitim öğretim ölçütleriyle örtüşmediği gözlemlenmektedir. Bu çalışmada çeviri eğitimiyle ilgili olarak Yıldız Teknik Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık (Fransızca) Anabilim Dalı'na, ÖSYM'nin düzenlemiş olduğu LGS ve LYS 5 sınavlarına girerek elde ettikleri Dil 1 puanlarıyla yerleştirilen öğrencilerin dil düzeyinin, çeviribilim eğitimi çerçevesinde uygulanan dil düzeylerine uygunluklarının betimsel tarama modeli çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır.

İlk aşamada Avrupa'daki belli başlı çeviribilim eğitim kurumlarında uygulanan ve geçerli dil düzeyi belirleme ölçütlerine göre hazırlanan öğrenci giriş sınav sistemi ile mevcut ÖSYM sınav sistemi kapsamındaki LYS-5 sınavı karşılaştırılacaktır. Bu bağlamda Fransa'nın önde gelen köklü çeviri okullarından biri olan ve lisans ve lisansüstü düzeyde dört yıllık eğitim programına sahip ISIT'in (Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction/Mütercim-Tercümanlık Yüksekokulu) giriş sınavı temel alınacaktır. Böylelikle çeviribilim eğitim-öğretim ölçütleri temelinde söz konusu sınav sistemleri arasındaki farklılıkların ortaya konulması amaçlanmaktadır.

İkinci aşamada, 1. Sınıf öğrencilerinin dil düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, 2013-2014 Akademik Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı, MTF1382 Sözlü Söylem Çözümlemesi ve İfade dersini alan öğrencilerin oluşturduğu 17 kişilik bir çalışma grubunun sınav sonuçları nicel olarak irdelenecektir. Bu bağlamda söz konusu dersin 2013-2014 Akademik Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı vize sınav sonuçları değerlendirilmeye alınacaktır. Sınav öğrencinin dinleme, anlama ve ifade yetkinliğini ölçmek üzere gerçekleştirilecek ve iki aşamadan oluşacaktır. İlk aşamada öğrencilere yabancı ülkelere yönelik yayın yapan Fransız TV5Monde kanalının bünyesinde hazırlanan yabancı dil olarak Fransızca eğitimi amaçlı 7 jours sur la planète/Dünyada 1 hafta adlı programdan bir bölüm izletilecektir. Öğrencilere dinlemiş oldukları program hakkında sorular yöneltilcektir. İkinci aşamadaysa öğrencilerden kendi seçtikleri bir konuyla ilgili olarak beş dakika süreli Fransızca sözlü sunum yapmaları istenecektir.

Yukarıda sözü edilen çalışmalar sonucunda elde edilen *Bulgulardan* yola çıkarak, öğrencilerin ÖSYM'nin düzenlemiş olduğu LGS ve LYS 5 sınavlarına girerek elde ettikleri Dil 1 puanları ile MTF1382 Sözlü Söylem Çözümlemesi ve İfade dersinin vize sınav sonuçları karşılaştırılacaktır. Bu çerçevede öğrencinin merkezi sınav sonuç başarısı ile sınıf içindeki başarısının değerlendirilmesi yapılarak, bölümümüze giren öğrencilerin, giriş sınavında ortaya çıkan dil düzeyleri ile Avrupa standartlarında hazırlanmış bir sınava tabi tutulduklarında ortaya çıkan mevcut dil düzeyleri arasındaki fark ortaya konulmaya çalışılacaktır. Böylelikle ISIT ölçeğinden yola çıkarak, Türkiye'de uygulanan merkezi sınavın çeviribilim bölümlerine yönelik dil düzeylerinin belirlenmesi konusundaki yeterliliği değerlendirilecektir ve sorunsalın çözümüne yönelik somut öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

Kaynakça

- Aymil, D. (2003/2004). *Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları*. Ankara:Kendi Yayınevi.
- Bulletin officiel spécial no.2, (2009), Fransa Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, media.education.gouv.fr/file/special_2/25/1/langues_vivantes_etrangeres_44251.pdf, Davis, R., Hirtzel, M., North, B., (2000). Avrupa Dil Portföyü, Avrupa Konseyi Strasburg Canlı Diller Bölümü'nün düzenlediği Pilot Proje Kapsamında, İstanbul.
- De Fortis, C. (2007). Quelques Réflexions sur la langue B, <http://interpreters.free.fr/language/langueBdefortis.pdf>, Brüksel.
- Déjean le Féal, K. (1985). Le registre littéraire en interprétation simultanée. *Meta: Translators' Journal*, vol. 30, n° 1, 1985, 55-64. doi: 10.7202/003448ar
- Diriker, E. (2005). *Konferans Çevirmenliği: Güncel Uygulamalar ve Araştırmalar*. İstanbul: Scala Yayınevi.
- Gile, D. (1985). L'interprétation de conférence et la connaissance des langues: quelques réflexions, *Meta: Translators' Journal*. Vol. 30, n° 4:320-331. doi : 10.7202/002896ar
- Gile, D. (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta: Translators' Journal*). Vol. 46, n° 2, 379-393. doi : 10.7202/002890ar
- Gile, D.(1983). Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée. *Meta: Translators' Journal*. Vol. 28, n° 3, 236-243. doi : 10.7202/002899ar
- Kocourek, R. (1988). Les comparaisons linguistiques et la comparaison bilingue integrale. *Meta: Translators' Journal*, vol. 33, n° 4, 542-549 . doi: 003332ar
- Lederer, M. (1994). *La traduction Aujourd'hui*. Paris:Hachette
- Seleskovitch, D. (1981). L'enseignement de l'interprétation. In Delisle J. (Red.). *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Seleskovitch, D. (1981). L'interprète dans les conférences internationales. Paris:Lettres Modernes Minard.
- <http://aiic.net/default.cfm?slg=2&slg=2>
- <http://delfdalf.info.free.fr/>
- <http://itiri.unistra.fr/spip.php?rubrique3>
- <http://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fti/Pages/default.aspx>
- http://tktd.org/wp/?page_id=53
- <http://www.bilkent.edu.tr/~sal/masters/son.html>
- <http://www.ciep.fr/en/delfdalf/DALF.php>
- <http://www.isit-paris.fr/>
- <http://www.mariehaps.be/interpretation/>
- <http://www.sslmit.units.it/LM0>
- <http://www.transint.boun.edu.tr/?q=node/7>
- http://www.univ-paris3.fr/09067673/0/fiche___formation/&RH=1257522045619
- www.osym.gov.tr

Dr. Gülden AKIN

Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye.

akingulden@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Genel çerçevede eğitim bilimlerinin özelde ise yetişkin eğitiminin son 50-60 yıl içinde kazandığı en önemli kavramlardan biri hiç kuşkusuz “yaşam(hayat) boyu öğrenme”dir. Alheit (2009) bu kavramın post-modern toplumların eğitimsel faaliyetlerini anlatmalarının yeni bir yolu olduğunu iddia ederken yaşamboyu öğrenmenin özellikle Avrupa Konseyi ve OECD tarafından oldukça sık kullanılan ve şekillendirilmeye çalışılan bir kavram olduğunun üzerinde durur. Dolayısıyla, kavram sadece eğitim bilimlerinin amacına hizmet etmemekte aynı zamanda ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alanlara katkı sağlamaktadır. 2000 yılındaki Avrupa Komisyonu tarafından konuyla ilgili yayınlanan raporda da bu durum gözlenmektedir. Rapora göre yaşamboyu öğrenme gereklidir. Çünkü;

a) Avrupa’da bilgi temelli toplum ve ekonomiye geçilmiştir. Bireyin kendisi ve içinde yaşadığı toplum için sürekli değişen bilgi kaynaklarına ulaşması, iş dünyasında rekabet düzeni içinde çalışmaya uyum sağlaması gerekir.

b) Sosyal ve politik olarak karmaşık bir dünyada yaşadığımızdan bireyler kendi yaşamlarını kendileri planlamak, topluma katkı sağlamak ve farklılıklarla uyumlu yaşamayı öğrenmek durumundadır.

Yukarıdaki ilk madde yaşamboyu öğrenmenin makro seviyede; sosyal, ekonomik ve politik çerçevesini ortaya koyarken, ikinci madde mikro seviyede; biyografik (yaşamöyküsel) öğrenme çerçevesini vurgulamaktadır (Alheit, 2009).

İş dünyası başta olmak üzere insanların yaşam seyrirlerinin son yıllarda değişikliğe uğradığı görülmektedir (Alheit, 1994). Önceki zamanlarda; ilk olarak öğrenme ve bir işe hazır olma, ardından işe yerleşip aynı işte devam eden çalışma hayatı ve sonrasında gelen emeklilikle birlikte devam eden hayat seyrinin özellikle ikinci kısmı “kariyer değişiklikleri yapma”, “daha iyi eğitim” ve “yenilikleri takip için eğitim” gibi fasıllarla bölünmektedir (Schulze,1992). Dolayısıyla özellikle iş dünyasında herkesin kendine ait bir profilinin oluştuğu söylenebilir (Alheit ve Dauisen, 2002). Bireyler geriye dönüp baktıklarında kendi yaşamlarından, aldıkları kararlardan, sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ve tarihi olayların aldıkları bu kararları nasıl etkilediğine kadar yaşamlarını tekrar analiz ederek sorgulayıp kendi yaşamlarından yeni bilgiler edinmeye başlarlar. İşte bu noktada biyografik öğrenmeden söz edilmelidir.

Avrupa kökenli bir kavram olan ve özellikle Almanya’da geliştirilip ilerleyen bir kavram olan biyografik öğrenme yaklaşımının çeşitli araştırmacılar tarafından farklı boyutları ele alınarak farklı tanımları yapılmıştır. Alheit ve Dauisen (2002), biyografik öğrenmeyi “yetişkin bireylerin kendi istekleriyle ve kendiliğinden gerçekleşen kazanımları” olarak tanımlamaktadır. Zira; Alheit (1995) başka bir tanımında biyografik öğrenmenin “yetişkin eğitiminin özgür tarafı”yla bağlantısı olduğunu dile getirmiş ve “biyografik koçluk” ifadesini geliştirmiştir. Buna göre; sosyal, mesleki ve siyasi varoluşları şekillendirmek adına bireyin kendi ayaklarının üstünde daha fazla durabilmesi için öğreten ve öğrenenin beraberce yaptıkları keşifler biyografik fırsatlar içerir. Dolayısıyla, öğrenmenin kaynağı öğrenen konumundaki bireyin biyografisi olsa da öğretenle beraber gerçekleşen bir süreç söz konusudur. Licen ve Ciuha (2012), biyografik öğrenme yaklaşımının çok katmanlı kimlikle, yetişkinlik ve özellikle yaşlılıktaki kimlik oluşturma problemleriyle bağlantılı olduğunu ifade etmektedirler. Agapova (2007) eğitimde biyografik öğrenmenin belli bir kişinin hayat hikayesinin yakalanıp grup çalışması yoluyla incelendiği karşılıklı etkileşim metotlarının toplamı olduğunu ifade eder.

Amaç: Biyografik öğrenme konusuyla ilgili alanyazındaki örnekler incelendiğinde, teorik çalışmalar ve bireylerin yaşamöyküleriyle ilgili çalışmalar yapıp elde edilen verilerin analiz edildiği görülmektedir. Ancak, yetişkin bireylerin biyografik öğrenme yaklaşımıyla ilgili tutumlarını araştıran herhangi bir makaleye rastlanmamıştır. Bu çalışma, alanyazındaki bu boşluğu kapatmak amacıyla ele alınmıştır. Araştırma yapılırken bireylerin kendi başına araştırıp analiz ederek öğrenme gayreti içinde oldukları akademisyenler tercih edilmiştir.

Yöntem: Bu araştırma Surrey Üniversitesi’nde (İngiltere) doktora sonrası araştırma yapan akademisyenlerin biyografik öğrenme yaklaşımıyla ilgili tutumlarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda; araştırmanın evrenini bu üniversitede 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde doktora sonrası araştırma yapan yaklaşık 1200 akademisyen oluşturmaktadır. Bu akademisyenlerin 208’ine ulaşılarak örneklem grubu oluşturulmuştur. Gönüllülük esasıyla oluşturulan örneklem grubunun 89’u kadın, 119’u ise erkektir.

Araştırmada örneklem grubuna uygulanmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş “biyografik öğrenme yaklaşımı tutum ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeği oluşturmak amacıyla, alanyazındaki bilgilerden ve konuyla ilgili uzmanlardan fikirler alınmış ve bir envanter havuzu oluşturulmuştur. Bu veritabanının üzerinde çalışılarak elde edilen bilgiler, 5 maddeli Likert tipi ölçek formatına dönüştürülmüştür (Vagias, 2006). Gerekli uzman görüşleri alınarak 50 maddeye dönüştürülen ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizleri için 49 kişilik akademisyen grubuna uygulanmıştır. Faktör analizi işlemleri için yapılan bu uygulamada elde edilen veriler bilgisayar paket programı SPSS 10.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör yükü 0.35 ve/ya daha büyük olanlar ikinci analiz için seçilmiş ve sonuç olarak toplam 30 maddeye dönüştürülmüştür. Ölçeğin tam olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak belirlenmiştir. En son olarak ortaya çıkan 30 maddenin analiz sonucunda KMO değeri 0.82, Bartlett Testi ise 2202,200 şeklinde hesaplanmıştır. Dolayısıyla, Bartlett test sonucu 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Tüm bu çalışmaların ardından ölçek, örneklem grubuna uygulanmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Araştırmada elde edilen *Bulgulara* göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Biyografik öğrenme yaklaşımı konusundaki erkek ve kadın akademisyenler arasında anlamlı derecede bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre, erkek akademisyenlerin kadınlara göre biyografik öğrenme konusundaki tutumları daha olumludur.
- b) Biyografik öğrenme yaklaşımına karşı akademisyenlerin tutumları, bağlı bulundukları merkezler veya enstitüler temel alınarak da incelenmiştir. Buna göre, Görüntüleme, Sinyalleme ve Konuşma İşleme Süreci merkezine bağlı olarak görev yapan akademisyenlerin tutumları diğer merkezlerde görev yapan akademisyenlere göre olumlu yönde, anlamlı derecede farklıdır. Bu merkezde görev yapanların özellikle “biyografik koçluk” konusuna oldukça ilgi duydukları bulgulanmıştır. Öğrenen ve öğretmenin beraberce keşif yapmasına dayanan bu kavram her iki tarafın da biyografik geçmişindeki bilgi ve öğrenmelerine dayandığından bilgisayar ve elektronik bölümünde görev yapanların benzer çalışmalar yapması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Diğer merkezlerin tutumları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.
- c) 3 ya da daha fazla senedir araştırma yapan akademisyenlerin biyografik öğrenme yaklaşımına karşı tutumu 2 sene ya da daha az senedir araştırma yapanlara göre anlamlı derecede daha olumludur. Bu sonuç, biyografik öğrenmenin deneyimleri daha fazla olanlar için daha faydalı olabileceği (Licen ve Ciuha; 2012, Agapova, 2007) bilgisiyle örtüşmektedir.

Anahtar kelimeler: Yetişkin Eğitimi, Yaşamboyu Öğrenme, Biyografik Öğrenme Yaklaşımı

Kaynakça

- Agapova, O. (2007). Biographical learning in adult education. *Adult Education and Development*. Number 68. DVV Publications.
- Alheit, P. (1994). The “biographical question” as a challenge to adult education. *International Review of Education*. Vol. 40, No. 3-5, pp. 283- 298.
- Alheit, P. (1995). Biographical learning: Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E., and Dominice, P. (eds.). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, pp. 57- 74.
- Alheit, P.& Dausien, B. (2002). Lifelong learning and ‘biographicity’. Two theoretical views on current educational changes. In Bron, A., Schemmann, M. (eds.). *Social Science Theories in Adult Education*. Münster, pp. 211- 241.
- Alheit, P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In Knud Illeris (ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists -- In Their Own Words*. Routledge, pp. 116- 128.
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Community.
- Licen, N.& Ciuha, S. H. (2012). Learning in everyday life: Towards a new method of researching the field. *Facta Universitatis. Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*. Vol. 11, No. 1, pp. 55-66.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt, New York: Campus.
- Vagias, W. M. (2006). *Likert-type Response Anchors*. Clemson International Institute for Tourism & Research Development of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University.

Eşcinsel Yönelime Sahip Öğrencilerin Akranlarından Algıladıkları Zorbalık ve Bu Zorbalıkla İlgili Başa Çıkma Okul Psikolojik Danışmanından Alınan Destek İle İlgili Görüşlerin İncelenmesi

Uzm Psikolojik Danışman Esra UMMAK
Çukurova Üniversitesi PDR Doktora Öğrencisi
psycholog33@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Metehan ÇELİK
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
celmete@cu.edu.tr

Dr. İsmail SANBERK
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
sanberk@cu.edu.tr

ÖZET

Bireyin çevresiyle dengeli ve uyumlu ilişkiler kurabilmesi için temel bilgi beceri ve yeterlilikleri kazanması gerekir, okul bu özelliklerin kazanıldığı kurumdur. Okulda geçirilen zaman içerisinde, öğretmenlerin yaklaşımı, okul yönetiminin tavı, arkadaş çevresi gibi etkenler çocuğun sosyal, fiziksel, bireysel ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli etkilerde bulunmaktadır. Özellikle çocuğun arkadaş çevresi ve akranları ile ilişkisi, onun sosyal çevredeki konumunun belirleyicisi olarak kabul edilebilir.

Okul zorbalığı öğrencilerin okul dönemindeki akademik, duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Zorbalık, bir ya da daha fazla öğrencinin kasıtlı olarak daha zayıf olan öğrencilere yönelik fiziksel, sözel ya da psikolojik yönden defalarca kez zarar vermesi şeklinde tanımlanmaktadır (Cenkseven-Önder & Sarı, 2012). **ÖZET**le bir eylemin zorbalık sayılması için “kasıtlılık”, “süreklilik” ve “güç dengesizliği” gerekmektedir (Olweus, 2005; Page ve Page, 2003). Farklı özellik gösteren veya toplumun geleneksel değerlerini temsil etmeyen kimselerin toplumun diğer üyeleri tarafından aşağılanması, ayırimcılığa uğraması ve dolayısıyla zorbalık ile karşılaşma olasılığı daha yüksek olabilmektedir (Bknz: Donelson & Rogers, 2004; Epstein, Johnson, 1998; Epstein et al., 2003; Renold, 2000, 2005; Youdell, 2005, 2006; Nayak, Kehily, 2006). Daha özelde bakıldığında eşcinsellerin, heteroseksüellere göre daha fazla zorbalık yaşantıları ile ilgili deneyim bildirmektedirler (Cull, Platzer, Balloch, 2006; Whittle, Turner, Al-Alami, 2007).

Ergenliğin üç önemli kimlik unsuru söz konusudur mesleki kimlik, sosyal kimlik ve cinsel kimlik. Cinsel kimlik bireyin kendini kadın ya da erkek olarak hissetmesidir (Rathus, Nevid, Fitchner-Rathus, 1995). Cinsel yönelim ise kişide cinsel duygu, istek ve davranışların belli bir cinsiyete çekimidir; cinsel kimlik kişinin kendi bedeni ve benliğini belli bir cinsiyet içinde algılayışdır; cinsel rol ise toplum içinde cinsellik açısından dışa vuran davranışların görünümüdür (Öztürk ve Uluşahin, 2008; Gren, 2009). Bu çalışmada eşcinsel ve biseksüel bireylerle çalışılmıştır. İçinde yaşadığımız toplumda bu kimliğe sahip bireyler her yaşam alanında açık ya da örtük önyargılara maruz kaldığı gibi okullarda da bu kimliğe sahip bireyler homofobik tavır ve tutumlarla karşılaşarak problemler yaşamakta ve dışlanmaktadır. Öğrenciler okul içinde veya dışında kendisini zorlayan birtakım yaşam olayları ile başa çıkamadığı için okullardaki psikolojik danışmanlardan destek almaları veya almayı düşünceleri günlük hayatın akışına uygunluk taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, eşcinsel yönelimi olan ergenlerin zorbalığa uğradıktan sonra okul psikolojik danışmanını bir güç kaynağı olarak görüp görmedikleri merak konusudur. Ayrıca bu çalışma yaşadıkları bu problem sebebi ile psikolojik danışmana başvurmamalarının altında ne gibi sebepler yattığı veya başvurmuş iseler aldıkları hizmete dönük görüşlerinin bilinmesi, ‘farklı cinsel yönelim gösterenlere yönelik psikolojik danışma’ konusu hakkında mevcut bilgilerini geliştirebilmeleri ve okul psikolojik danışmanlarının yararlanıp öğrencilere yardımcı olabilmeleri açısından önemlidir. İlgili çalışmalar incelendiğinde bu *Araştırmanın amacı* lisede öğrenim gören eşcinsel yönelime sahip öğrencilerin akranlarından algıladıkları zorbalığı tespit etmek ve bu zorbalıkla ilgili başa çıkmada okul psikolojik danışmanından alınan destek ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme yolu ile Mersin, Adana ve Antakya’da rastgele (random) seçilen 23 gönüllü eşcinsel öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırma grubunun kişisel bilgilerini, akran zorbalığının ve okul psikolojik danışman ve desteğinin nasıl algılandığına dair sorulardan oluşmaktadır. Akran zorbalığı ve eşcinsel öğrencilerle ilgili yapılan ilgili yazın incelenerek karşılaştıkları zorbalıkla ilgili dokuz açık uçlu soru hazırlanmıştır, bu sorular zorbalığa maruz kalma, zorbalık yaşantılarının ne olduğu, yöneliminden dolayı sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, dedikoduya maruz kalma, yalnız bırakılma, eşyalara zarar verme ile ilgili oluşturulmuştur. Zorbalıkla ilgili başa çıkmada okul psikolojik danışmanlarından aldıkları desteği irdelemek için ise yine okul psikolojik danışmanları ile ilgili yapılmış ilgili yazın incelenerek beş açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular, psikolojik danışmandan yardım talebinde bulunma, okul psikolojik danışmanının yardımcı olabileceği ya da olamayacağı, okul psikolojik danışmanını sözel olarak nasıl tanımladığı, okul psikolojik danışmanının özellikleri, okul psikolojik danışmanının lgbt (lezbiyen, gay, biseksüel, transeksüel) bireyler ve yaşadıkları sorunlar ile ilgili bilgi sahibi olup olmamasına yönelik sorulardan oluşmuştur. Görüşme formu hazırlandıktan sonra araştırmacılar eşcinsel öğrencilerle birebir görüşerek anket verilmiş ve öğrencilerden anket sorularını cevaplamaları istenmiştir, bu uygulama her bir öğrenci için ortalama 20 dakika sürmüştür. Çalışmadan elde edilen verilere araştırmacılar tarafından içerik analizi *Yöntemi* (Strauss, 1996; Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 1999) kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak öğrencilerin her bir soru için yazdığı bilgiler okunmuş ve bu okuma sırasında olası kodlar ilgili soruların sol tarafına yazılmıştır. İkinci olarak, tüm öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların kodlanması bu şekilde yapıldıktan sonra bu kodlar tekrar gözden geçirilerek birbirleriyle ilişkili kodlar belirli temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan 23 öğrenciden beşi sözel zorbalığa uğramadığını ve bunlardan iki

öğrenci kimliğini gizlediğini, bir öğrenci ise zorbalığı umursamadığını belirtmiştir. On sekiz öğrenci ise okulda sözel (yuvarlak, oğlan, homo, kız, ibne, gay, yumuşak vb.) zorbalığa maruz kaldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin on sekizi fiziksel zorbalığa maruz kalmadığını, beş öğrenci ise fiziksel zorbalığa (el-kol hareketi ile dokunma vb.) maruz kaldığını belirtmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin sekiz tanesi okulda dedikoduya maruz kalmadıklarını belirtirken, on yedi öğrenci dedikoduya (arkasından, gay mi, kadın gibi vb.) maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dokuz tanesinin okulda dışlanmaya maruz kalmadığını gözlenmiş, on dört tanesinin ise dışlandığı (yakın arkadaşları tarafından, okul faaliyetlerinde, futbol ve beden eğitimi gibi aktivitelerde dışlanma) saptanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerden iki tanesinin eşyalarına zarar verildiği tespit edilmiştir (kitabını çalma, çantasını yırtma, ceketini yere sürme, kalemlerini çöpe atma vb.).

Maruz kaldıkları zorbalık karşısında 20 öğrenci okul psikolojik danışmanından yardım talebinde bulunmayı (okul psikolojik danışmanının homofobik olduğunu, güvenilir bulunmadığını vb.) reddetmiştir, üç öğrenci ise yardım talebinde bulunmuştur, öğrencilerden iki tanesi anlaşıldığını hissetmiştir, bir öğrenci ise ciddiye alınmadığını belirtmiş ve bir daha da yardım almaya gitmemiştir. Bununla birlikte yirmi öğrenci okul psikolojik danışmanını bir yardım kaynağı olarak görmemektedir, üç öğrenci ise yardımcı olabileceğini düşünmektedir. Öğrencilere kendi psikolojik danışmanlarını nasıl tanımladıkları sorulduğunda genel olarak ön yargılı, anlayışsız, soğuk, ilgisiz, empatik olmayan vb. sıfatlarla tanımlamıştır. Öğrenciler bir psikolojik danışman hangi özelliklere sahip olmalıdır sorusuna ise homofobik olmayan, ön yargısız, anlayışlı, sabırlı, güvenilir, empatik, konu ile ilgili yeterli ve bilgili, sıcak kanlı vb. gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler okul psikolojik danışmanlarının lgbt (lezbiyen, gay, biseksüel, transeksüel) konusundaki bilgilerinin olup olmadığına dair görüşleri ise altı öğrenci bu durumu bilmediğini, on beş öğrenci ise psikolojik danışmanlarının bu konuda bilgisiz ve yetersiz olduğunu nedeni olarak ise psikolojik danışmanların cinsiyetçi, homofobik vb. yapıda olduklarını belirtirken, iki öğrenci ise bu konuda okul psikolojik danışmanlarının bilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Eşcinsellik, akran zorbalığı, eşcinsellere yönelik psikolojik danışma, psikolojik danışman algısı.

Kaynakça

- Cenkseven-Önder, F. & Sarı, M. (2012). “İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık ve Okul Yaşam Kalitesi”. İlköğretim Online, 11 (4), 897-914.
- Cull, M., Platzer, H. & Balloch, S. (2006) Out on my own: understanding the experiences and needs of homeless lesbian, gay, bisexual and transgender youth. Available online at: http://www.brighton.ac.uk/sass/research/reports/LGBT_summary.pdf (accessed 9 March 2007).
- Donelson, R.; Rogers, T. (2004) Negotiating a research protocol for studying school-based gay and lesbian issues, *Theory into Practice*, 43(2), 128–135.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In: N. Eisenberg, (Ed.), *Handbook of child psychology*, (Vol. 3, pp.1017–1096). New York: Wiley.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of self. In: T. D. Yawkey, & J. E. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (pp. 45–78). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Epstein, D. & Johnson, R. (1998) *Schooling sexualities* (Buckingham England, Open University Press).
- Epstein, D., O’Flynn, S. & Telford, D. (2003) *Silenced sexualities in schools and universities* (Stokeon-Trent, Trentham Books).
- Gren, R. (2009). Gender identity disorders, (Ed: P. J. Sadock, V.A. Sadock ve P. Ruiz), 11.th Edit. *Comprehensive textbook of psychiatry* içinde (pp. 2099). ABD: Lippincott Williams Wilkins.
- Kelly, M. S., Raines, J. C., Stone, S., & Frey, A. (2010). *School social work: An evidence-informed framework for practice*. New York: Oxford University Press.
- Nayak, A. & Kehily, M. J. (2006) Gender undone: subversion, regulation and embodiment in the work of Judith Butler, *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 459–472.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school*. Australia, Oxford: Blackwell.
- Öztürk, M. O. ve Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nova Matbacılık.
- Page, R. M. & Page, S. T. (2003). *Fostering emotional well-being in the classroom*. Massachusetts: Jones & Barlett Publishers.
- Rathus, S. A., Nevid, J. S. & Rathus-Fichner, L. (1997). *Human Sexuality in a world of diversity*. (Third Edition), Ally & Bacon A Viacom Company.
- Renold, E. (2000) ‘Coming out’: gender, (hetero)sexuality and the primary school, *Gender and Education*, 12(3), 309–326.
- Renold, E. (2005) *Girls, boys, and junior sexualities: exploring children’s gender and sexual relations in the primary school* (London, RoutledgeFalmer).
- Strauss, A. L. (1996). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and technique*. London: Sage Publications
- Whittle, S., Turner, L. & Al-Alami, M. (2007) Engendered penalties: transgender and transsexual people’s experiences of inequality and discrimination. Available online at: www.theequalitiesreview.org.uk (accessed 9 March 2007).
- Yıldırım, R. (2012). “Akran zorbalığı”. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. C:10, S.2. SS. 39-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Youdell, D. (2005) Sex-gender-sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools, *Gender and Education*, 17(3), 249–270.
- Youdell, D. (2006) *Impossible bodies, impossible selves* (Dordrecht, Springer).

Ortaokul Düzeyinde Performans Görevi Uygulamaları Sürecinde Disiplinler Arası Yaklaşımın Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi

Dr. Funda ASLAN YOLCU
İ.D.V. Özel Bilkent Ortaokulu, Fen Bilimleri Öğretmeni
afunda@bilkent.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Gelişen ve değişen dünya her geçen gün ortaya yeni bilgi alanlarının çıkması sonucunu doğurmaktadır. Disiplinler yaklaşımının dar sınırları içinde bu yeni gelişen alanları incelemek ve öğretmek mümkün olamamaktadır. Bu bağlamda disiplinler arası yaklaşıma ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Turna, Bolat ve Keskin, 2012). Yıldırım’a (1996) göre de insanlar, genellikle dış dünyayı bütüncül bir yaklaşım içinde algılama eğilimindedirler. Karşılaştıkları problemlere çözüm bulma girişimleri ya da başkalarıyla iletişim kurma biçimleri belirli disiplinlere özgü bilgi ve becerilerle sınırlı değildir. Günlük yaşamda sorulan sorular ve verilen cevaplar genellikle birden fazla disiplinin konu alanına girmektedir. Bütünsel bakış açısına ulaşma yolunda, farklı disiplinleri birleştiren, bütünleştiren bir özelliği olması bakımından disiplinler arası öğretim yaklaşımından bahsetmek yanlış olmayacaktır. Özkök’e (2005) göre, “disiplinler arası” kavramı, ayrı ayrı disiplinlerin zenginliğini, onların birbirleriyle bağlantılı olduğunu, gerçek hayattaki problemlerin her zaman tek doğru cevabı olmadığını kabul eder. Aybek (2001) ise, disiplinler arası öğretimi, öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz ve sentez düzeyindeki düşümelere odaklaştıran bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Gerçek yaşam problemlerinin çözümünün de bütünsel bir bakış açısı ve disiplinler arası ilişkilerin fark edilerek çözüm yolları aranmasını gerektirdiği düşünüldüğünde, disiplinler arası yaklaşımın öğretme-öğrenme ortamlarında uygulanmasının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Disiplinler öğretimin yanında disiplinler arası yaklaşıma uygun programlar oluşturulması ve bunların konu alanı öğretimiyle paralel olarak uygulanmasına yönelik önlemlerin alınması (ders projelerinin disiplinler arası olması, her derste belirli bir zamanı disiplinler arası öğretime ayırma, öğretmenlerin grup hâlinde öğretim yapmaları gibi), bu yönde iyi bir başlangıç sayılabilir (Yıldırım, 1996). Görevler ya da projeler gerçek yaşamla ilişkilendirildiğinde, anlamlı ve birçok çözüme açık olduğunda daha başarılı olmaktadır (Freeland ve Hammons, 1998). Okullarda disiplinler arası yaklaşıma göre planlanmış performans görevi uygulamalarının tasarlanması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, sürece dayalı değerlendirme, sorunların çözümüne bütünsel yaklaşım açılarından disiplinler arası öğretim uygulamalarını destekleyici adımlar olarak görülebilir. Doğan (2011) da performans görevlerini öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel süreçlerinin geliştirilmesini ve belirlenmesini amaçlayan etkinlikler olarak tanımlarken, sadece bir durum belirleme aracı değil aynı zamanda bir öğretim aracı olduğunu da vurgulamıştır. Bu araştırmayla, “Ortaokul düzeyinde performans görevi uygulamaları sürecinde disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi nedir?” problemine yanıt aranırken aşağıda verilen alt problemler araştırılmış ve sonuçları yorumlanmıştır.

Alt Problemler:

1. Ortaokul düzeyi öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri, disiplinler arası performans görevi uygulanan deney grubunda ve disiplinler performans görevi uygulanan kontrol grubunda olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Deney grubu öğrencilerinin disiplinler arası performans görevlerini yaparken problem çözme aşamalarını kullanma düzeyleri ilk ve son performans görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubu öğrencilerinin disiplinler arası performans görevlerinin öncesinde ve sonrasında doldurdıkları günlük formlarında problem çözme basamaklarını yansıtan düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul düzeyinde performans görevi uygulamaları sürecinde disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi ile ilgili olarak öğretmenlerin ve deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Amaç: MEB tarafından hazırlanan farklı derslere ait öğretim programları (Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Sosyal Bilgiler) incelendiğinde, ilköğretimde kazandırılması hedeflenen becerilerin, bireylerin bilgilerini gerçek yaşama transfer edebilmelerini ve karşılaştıkları sorunların çözümünde problem çözme becerilerini kullanabilmelerini vurgulamakta olduğu görülmektedir. Disiplinler arası öğretim yaklaşımının da hem disiplinler öğretime katkı getireceği hem de gerçek yaşam problemlerinin çözümünde bilgi ve becerilerin birleştirilmesi, kullanılması konusunda alışkanlıklar kazandıracağı ve böylece bütünleştirilmiş düşünme biçimlerinin bireye kazandırılacağı düşünüldüğünde, bu amaca hizmet edebilecek performans görevi uygulamalarının öğretim süreci içinde kullanılması uygun görülmüştür. Bu çalışmayla disiplinler arası performans görevlerinin problem çözme becerilerini ne derece etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu verilerin de okullardaki çalışmaları şekillendirecek etken gruplara (öğretmen, yönetici, program geliştirme uzmanları vb.) yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Yöntem: Araştırma, Ankara ili sınırları içerisinde bulunan bir ilköğretim okulunun 8.sınıf öğrencileri ve Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrenci sayısı, öntest, cinsiyet, karne notları, vb. değişkenler bakımından 2009-2010 ve 2010-2011 öğretim yıllarındaki 8.sınıflarda bulunan öğrenciler denkleştirilmiş ve grupların biri deney (50 öğrenci), biri kontrol (50 öğrenci) grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın deseni, etkisine bakılan değişkenin deney ve kontrol grubundaki durumunu süreç öncesi ve sonrası ölçmeye dayalı olarak inceleyen, Campbell ve Stanley (1963) tarafından tanımlanmış, “öntest-sontest kontrol gruplu desen”dir. Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak üzere veri toplama işlemlerinde ise “karma Yöntem” tercih edilmiştir. Creswell (2003)’e göre, karma Yöntemde veri analizlerinde hem nicel hem de nitel verilerin analizleri birlikte kullanılabilir. Böylece, çoklu Yöntemlerin kullanımı, süreç ya da problemin tüm yönlerinin araştırılmasını kolaylaştırır. Farklı Yöntemlerle elde edilen verilerin araştırma sonucu için birlikte kullanılmasıyla da veri kaybı önlenir. Bu çalışmada da problemin çözümünün bütünsel bir bakış açısıyla

irdelenebilmesi için karma *Yöntem* bu nedenle tercih edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme becerileri ve problem çözme aşamalarını kullanma düzeyleri ile ilgili elde edilen nicel veriler ile disiplinler arası yaklaşımın problem çözme becerilerine etkisi ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen nitel verilerin birlikte yorumlanmasında karma *Yöntem*in “veri birleştirme (converge data)” deseni kullanılmıştır. Nicel ve nitel analizlerden elde edilen *Bulgular* arasında kurulan ilişkilerle yoruma gidilmiştir. Birinci alt problemde elde edilen nicel veriler bağımsız örneklem için t-testi analizine tabi tutulmuştur. İkinci ve üçüncü alt problemlerde elde edilen nicel veriler ise, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Dördüncü alt problem için elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri ise nitel bir analiz tekniği olan içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Çözümlenen nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanmıştır.

Sonuçlar : Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını gösteren t-testi sonuçlarına göre, disiplinler arası performans görevi uygulanan deney grubu ile disiplinler arası performans görevi uygulanan kontrol grubunun problem çözme becerilerine ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür t (serbestlik derecesi - df) = 2,03, $p < 0,05$. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre ilk ve son performans görevi ürününün problem çözme basamaklarına uygunluk puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, ($z=4,9$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son performans görevi ürünleri puanı lehinde olduğu görülmektedir. İlk ve son performans görevi öğrenci günlüklerinin problem çözme basamaklarına uygunluk puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, ($z=5,17$, $p < 0,05$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son performans görevi günlükleri puanı lehinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel *Bulgularına* göre, farklı dersler arasında gerçekleştirilen disiplinler arası uygulamaların problem çözme becerilerinin ve problem çözme basamaklarını kullanma düzeylerinin gelişiminde etkisi olduğu görülmektedir. Elde edilen nitel *Bulgulara* göre de öğretmen ve öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda, disiplinler arası uygulamaların öğrenme ortamına katkılarının birinin problem çözme becerileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle, araştırmanın nicel *Bulgularının* nitel *Bulgularla* desteklendiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: *Disiplinler arası öğretim, performans görevi, problem çözme becerileri, karma Yöntem*

Kaynakça

- Aybek, B. (2001). Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3-4
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L.Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.171-247). Chicago: Rand McNally.
- Creswell, J.W.(2003). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Second Edition*. USA: Sage Publications.
- Doğan, C.D. (2011). Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme *Yöntemlerini* etkileyen faktörler ve bu *Yöntemlere* ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara
- Freeland, K. ve Hammons, K. (1998). *Curriculum for Integrated Learning: A Lesson Based Approach*. USA: Delmar Publishers.
- Turna, Ö., Bolat, M. ve Keskin, S. (2012). Disiplinler arası Yaklaşım: Müzik, Fizik, Matematik Örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (X. UFBMEK)*, 27 - 30 Haziran 2012. Niğde Üniversitesi, NİĞDE.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 89-94.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28: 159-167.

İl Eğitim Denetmenlerinin İş Yerinde Yalnızlıkları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma

Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCA
Yıldız Teknik Üniversitesi, tabanca@yildiz.edu.tr

Arş. Gör. Mithat KORUMAZ
Yıldız Teknik Üniversitesi, mkorumaz@yildiz.edu.tr

ÖZET

Günümüzde örgütlerin en önemli özgün değer kaynağı olarak insan faktörü, planlanan hedeflere ulaşma ve başarılı olma yönünde ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle bireylerin örgütte kalmaları artık tek başına yeterli görülmemektedir. İş yaşamının ve örgütlerde etkililiğin ve niteliğin artırılması son yıllarda üzerinde durulan önemli konulardan biri haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin örgütsel bağlılıklarının belirlenmesi ve bu bağlılığı etkileyen unsurlardan biri olan iş yerinde yalnızlığın etkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle ilgili hissettiği özdeşleşme durumudur (Sağlam Arı, 2003: 22). Bireylerin örgütleriyle özdeşleşmeleri diğer bir ifade ile örgütsel bağlılıklarını açıklayan unsurlar bireyin, örgütün amaçlarının kabul etmesi ve bu amaçlara adanmışlık, örgüt için çaba sarf etme isteğine sahip olması ve örgütte kalmaya konusunda kesin bir isteklilik göstermesidir (Balay, 2000: 18). Örgütsel bağlılık genel olarak üç farklı boyutta incelenmiş ve açıklanmıştır. Örgütsel bağlılığın bu alt boyutları duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır. Duygusal bağlılık en genel anlamıyla bireyin örgütüne karşı sahip olduğu hissi, duygusal bağlılığı işaret ederken, devam bağlılığı bireyin örgütte kalmaya yönelik istekliliğini ifade etmektedir. Normatif bağlılık ise bireyin çalıştığı örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanması ve bu yüzden kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanır (Wasti, 2002: 526).

Sosyal bir varlık olan insan, diğer insanlarla doyurucu, anlamlı ve sağlıklı ilişkiler kurma gereksinimi içindedir (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009). İnsanın iletişim ve sosyalleşme gereksinmesi o denli güçlüdür ki, eğer birey sözü edilen sağlıklı ve doyurucu ilişkileri kuramazsa, duygusal stres ve yalnızlık, hatta ileri düzeyde kaygı ve depresyon yaşayabilir (Yaşar, 2007). Peplau ve Perlman (1982)'a göre yalnızlık, bireyin arzuladığı ilişki durumu ile gerçekte elde ettiği ilişki düzeyi arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. İş yerindeki yalnızlık diğer yalnızlık kavramlarıyla yakından ilişkili olmasının yanında bazı noktalarda farklılaşmaktadır. İşyerindeki yalnızlık; daha çok sosyal çevreden kaynaklanan bir başına bırakma, izole etme ve kendi başına olma halini ifade eder (Yılmaz ve Aslan, 2013). İş yerinde yalnızlıkla (eğitim örgütleri bağlamında) ilgili yapılan çalışmaların (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009; Izgar, 2009; Mercan vd., 2012; Şişman ve Turan, 2004; Yılmaz ve Aslan, 2013; Yüksel, Özcan ve Kahraman, 2013; Wright, Burt ve Strongman, 2006) çoğunda yalnızlık literatürü iki ana başlıkta incelenmiştir, birincisi sosyal yalnızlık ve diğeri de duygusal yalnızlıktır. İş yerinde yalnızlık duygusu, bireysel ve örgütsel hedefler arasındaki denge durumunun zayıflamasına neden olurken aynı zamanda çalışanın iş veriminin düşmesi ve iş doyumunun azalması; iş yerinde performansını yeterli düzeyde sergileyemeyen çalışanların başarısızlık duygusuna kapılması ve kendini yetersiz görmesi; iş doyumunun azalması; yarışmacı tutum, çalışma arkadaşları desteği, iş dışı destek, yönetici desteği, iş yükü, korku iklimi, topluluk ruhu, iş doyum, algılanan iş stresi, örgütsel bağlılık, yaşam doyum gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Wright, 2005; Akt. Mercan vd. 2012).

Amaç: Bu kapsamda araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranması amaçlanmıştır;

1. İl eğitim denetmenleri için iş yerinde yalnızlık, örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı mıdır?
2. İl eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlık durumları denetmenlerin kariyer evreleri ve yönetici olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İl eğitim denetmenlerinin örgütsel bağlılıkları denetmenlerin kariyer evreleri, yönetici olma durumları, medeni halleri ve öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem: Bu araştırma tarama modelinde olup, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem: Araştırma verilerinin toplanması için 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul'da görev yapan tüm il eğitim denetmenlerine ulaşılmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü 123 il eğitim denetmeni araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır.

Ölçme Araçları: Araştırma amacına uygun olarak il eğitim denetmenlerin iş yerinde yalnızlık durumları, Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilmiş ve Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, "İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği" (İYYÖ) ile toplanmıştır. Denetmenlerin örgütsel bağlılıkları ise Mayer ve Allen tarafından (1997) geliştirilen ve Pelit, Boylu ve Güçer tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

Geçici Bulgular: Araştırmanın *Bulguları* iş yerinde yalnızlığın denetmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın *Bulguları* aynı zamanda il eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlık durumlarının kariyer evrelerine göre ($p<0.05$) ve denetmenlerin yöneticilik görevlerinin olup olmamasına göre ($p<0.01$) anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Bunun yanında il eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlık durumlarının, denetmenlerin yaşları ve İstanbul’da görev yapma süreleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak il eğitim denetmenlerinin örgütsel bağlılıklarının kariyer evrelerine göre, medeni hal, öğrenim durumu ve denetmenlerin yöneticilik görevlerinin olup olmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: İş Yerinde Yalnızlık, Örgütsel Bağlılık, İl Eğitim Denetmenleri

Kaynakça

- Balay, R. (2000): *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Kasım
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Izgar, H. (2009). An investigation of depression and loneliness among school principles. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1), 247-258.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. (1997). *Commitment in The Workplace*, Thousand Oaks. CA: SAGE Publications.
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. ve Bengül S. (2012). İş yeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 213-226.
- Peplau, L. ve Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley & Sons.
- Saglam Arı, G. (2003): “Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı?” *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36
- Wasti, S. Arzu (2002), "Affective and Continuance Commitment To The Organization: Test of An Integrated Model in The Turkish Context", *International Journal of Intercultural Relations*, 26: 525-550.
- Wright, S. L., Burt, C. D. B. ve Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development, 35 (2), 59-68
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 237-260.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), 59-69.

Ar.Gör. Kasım KARATAŞ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi
kasimkaratas@outlook.com.tr

Ar.Gör. İsmet KAYA
Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ismet.kaya@dicle.edu.tr

ÖZET

Giriş: Çağdaş eğitim sistemlerinden bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin tümünün geliştirilmesi beklenmektedir. Milli eğitim sistemimizde “Öğrenci Kişilik Hizmetleri” kapsamında öğrencilere eğitim faaliyetlerinden en etkili bir biçimde faydalanabilmeleri ve kendilerini her yönüyle tüm olarak geliştirebilmeleri için uygun ortamlar sağlanarak hizmetler verilmektedir (Yeşilyaprak,2007). Bu hizmetlerden biri olan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri” ise; bireye kendini anlaması problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi (Kepçeoğlu,1999), doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirme için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecini kapsar (Kuzgun,1992). Profesyonel ve psikolojik yardım sürecini sağlayanlar ve sürdürenler bu konuda yetişmiş uzman kişiler olan psikolojik danışmanlardır. Psikolojik danışmanlar genel anlamda bireyin karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmek, gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze psikolojik yardım ilişkisi kurarlar (Gibson ve Mitchell,1990).

Günümüzde psikolojik danışmanlarının eğitim öğretim faaliyetlerindeki yerinin ve bireylerin eğitsel, kişisel ve mesleki gelişiminde aldığı rolü önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencilerin her yönüyle sağlıklı şekilde gelişebilmeleri ve sosyal hayata hazırlanabilmeleri sadece öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirilemeyeceği için (Kepçeoğlu, 1999) psikolojik danışmanlar öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamaları ve problemlerine çözüm bulmada kendilerine yeter bir duruma gelmelerine yardımcı olurlar.

Psikolojik danışmanların okullarda öğrencilere sundukları psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin başarıya ulaşmasında birçok etken rol oynar. Bu etkenlerden bazıları psikolojik danışmanların kişisel ve mesleki donanımlara sahip olması, okul psikolojik danışmanlık hizmetlerini sunan paydaşların işbirliği içerisinde olması ve ekip fikriyle bu hizmetlerin yürütülmesinin sağlanmasıdır (Glossoff ve Kprowicz,1990; Kuzgun,2002; Yeşilyaprak,2010). Çünkü okul psikolojik danışmanlarının okul yönetimi başta olmak üzere diğer tüm paydaşların desteğini alabilmesi ve iş birliği içerisinde olabilmesi kaliteli hizmet verebilmeleri için gerekli ve önemlidir. Bunun için okul psikolojik danışmanlarının okul içi konumları, görevleri ve sorumluluklarının başta okul yöneticileri olmak üzere diğer paydaşlar tarafından iyi bilinmesi gerekmektedir. Aksi takdirde psikolojik danışmanlar bazen aldıkları eğitime, profesyonel olarak belirlenmiş rol ve etkinliklere uygun olmayan görevleri yerine getirmek durumunda kalabilirler (Baker,2000).

İlgili alan yazına bakıldığında (Fitch,Newby,Ballestero ve Marshall,2001; Owen,2005; Paskal,2001; Nazlı,2007; *Yöntem*,1999; Dost ve Keklik,2012; Erdur-Baker ve Çetinkaya,2007; Güneri, Büyükgoze-Kavas ve Koydemir, 2007; Hause ve Hayes, 2002) okul yöneticilerinin okul psikolojik danışmanının görevlerine, PDR faaliyetlerine ilişkin algı ve beklentilerinde farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden okul PDR hizmetlerinin yürütülmesinde önemli paydaşlardan olan okul yöneticilerinin, PDR hizmetlerine yönelik algılarının incelenmesi, okul psikolojik danışmanların okul içi statüsü ve görevlerine ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik algıları ve okul psikolojik danışmanların okul içi rolü ve görevlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğinde olup, nitel araştırma *Yöntem*lerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme türü olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme türüyle veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ilgili alan yazın incelenmiştir. İlgili alan yazın incelemesi sonucu hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, iki farklı alan uzmanının görüşlerinin değerlendirilmesi ile son halinin almıştır. Araştırmanın katılımcılarını okullarında okul psikolojik danışmanı bulunan 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada zengin bilgiye ulaşılacak durumların ayrıntılı bir biçimde ortaya konulmasında etkili olduğundan dolayı amaçlı örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2011). Araştırma verilerinin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir hale getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek,2011).

Bulgular ve Yorumu: Okullarda görev alan psikolojik danışmanların eğitim öğretim faaliyetindeki gerekliliği konusunda, okul yöneticilerinin tamamının hemfikir olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri, okullarda gözlenen ve yaşanan bir takım temel sorunların çözümünde, alan uzmanı olan okul psikolojik danışmanlarına olan gereksinimi dile getirmiştir (f=13). Bununla birlikte bazı okul yöneticileri okul psikolojik danışmanının, okulda görev yapan idareciler, öğretmenler ve öğrenci velileri için de destek sağlayıcı olarak önemli ve gerekli olduğuna dikkat çekmiştir (f=9).

Okul yöneticileri, PDR hizmetlerinin önemine ilişkin farkındalık bilinciyle okul psikolojik danışmanlarının diğer branş öğretmenlerinden farklı konumda olması gerektiğini ifade etmektedirler. Buna bağlı olarak okul yöneticileri, diğer branş öğretmenlerinin yerine getirmekle sorumlu olduğu birtakım idari görevlerden okul psikolojik danışmanlarının muaf tutulmasının gerekliliği (f=9) ve okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanlığın gerekliliklerini yerine getirebilmeleri amacıyla birtakım ayrıcalıklara (özel oda, nöbet muafiyeti, mesai saatlerinde esneklik vb.) sahip olması hususunda olumlu düşünülmektedirler (f=8).

Okul yöneticileri, kendilerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yetki verildiği takdirde okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerle daha çok iç içe olması, onların sosyal ortamda gözlemlenmesi, olası problemleri öngörmeleri için daha çok ders ortamında buluşmalarını sağlayacaklarını belirtmişlerdir (f=7).

Okul yöneticileri okul psikolojik danışmanlarının sayısının artırılması konusunda çalışmaların yapılması gerektiğini dile getirirken, ayrıca alan dışı atamaya da karşı çıkmaktadırlar (f=8).

Tartışma ve Sonuç: Araştırmadan elde edilen *Bulgulardan* hareketle, okul yöneticileri PDR faaliyetlerini öğrenciler için önemli ve gerekli görmektedirler. Bu bulgunun ilgili alan yazındaki araştırma bulgu ve sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Ünal, 2004; Owen, 2005; Özabacı vd., 2008). Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının okullarda gözlenen ve yaşanan bir takım temel sorunların çözümünde alan uzmanı olarak eğitim paydaşlarıyla işbirliğinin sağlanması ve ekip fikriyle hareket edilmesi gerekliliği okul yöneticileri tarafından vurgulanan bir durumdur. Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanı, PDR hizmetlerini yürütürken paydaşlar arasında işbirliğini sağlamada aktif rol almalıdır.

Okul yöneticilerinin, kendilerinin Milli Eğitim Bakanlığı yetkilisi olmaları varsayımıyla değişiklik yapmak istedikleri konular arasında en fazla dikkat çeken konu, öğrencilerle iç içe olabilmeleri ve kaynaşabilmeleri amacıyla okul psikolojik danışmanlarının derslere girmesini sağlamak istemeleridir. Çünkü okul yöneticileri, öğrencileri sosyal ortamlarında gözlemlenilen yaşanan sorunları hissetme, anlayabilme, önleyebilme ve çözebilmeleri konusunda faydalı olabileceğini düşünmektedirler. Buna paralel olarak, Bakanlık Müfettişlerinin okullardaki rehberlik servislerinin denetlenmesi sırasında karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapılmış bir araştırmada, rehber öğretmenlerin odalarına fazla bağımlı kaldıkları, bu nedenle de alan bilgilerinde çeşitli eksikliklerin bulunduğu ve öğrencilerin sorunları ile ilgili yeterli çözüm üretemedikleri tespit edilmiştir (Güven, 2009). Bu bağlamda okul psikolojik danışmanların öğrencilerle sınıf ortamlarında daha fazla buluşmalarının sağlanmasının PDR hizmetleri açısından olumlu bir gelişme olabileceği söylenebilir. Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanlarının sayısının artırılması, okul psikolojik danışmanlığın özel bir alan olması ve profesyonel kişiler tarafından yürütülmesi gerektiğini düşünmekte ve bu düşüncelerinden dolayı da alan dışı atama yapılmamasını önermektedirler. PDR hizmetlerinin profesyonel bir meslek olduğu göz önüne alındığında, PDR eğitimi almayan, dolayısıyla mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmayan bireylerin bu kadrolara atanmaları hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Pişkin, 2006).

Sonuç olarak okul yöneticilerinin görüşlerine göre PDR alanına ve okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumluluklarına ilişkin olumlu bir farkındalık oluştuğu görülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalar daha büyük örneklemelerle, okul yöneticilerinin okul psikolojik danışmanların rol ve görevlerine ilişkin algılarını ayrıntılı yansıtabilecek nitel ve nicel araştırmalar şeklinde gerçekleştirilebilir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik danışmanların rol ve görevleri, okul yöneticileri.

Kaynakça

- Gibson, R. L. Mitchell, M. H. (1990). *Introduction to Counselig and Guidance* (3rd ed.), New York: McMillan Pub. Comp.
- Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Erdur-Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: Davranışta Kırılma Noktası. R. Özyürek, F.Korkut Owen ve D. Owen (Ed.), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler-I*, Ankara: Nobel Yayın.
- Fitch, T., Newby, E., Ballesterio, V. ve Marshall, J.L. (2001). Counselor preperation: Future school administrator's perception of school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 41, 89-99.
- Güneri, O., Büyükgöze-Kavas, A., ve Koydemir, S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının kariyer gelişimi: Acemilikten uzmanlığa giden zorlu yol. R. Özyürek, F.Korkut Owen ve D. Owen (Ed.), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler-I*, Ankara: Nobel Yayın.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri ve Denetimi İle Görüşleri. *Uluslar Arası Sosyal Araştırma Dergisi*, 2, 9.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, İstanbul: Başak Ofset.
- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (7.baskı), ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Nazlı, S. (2007). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26., 281-290
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Dogan, M. (2008). *Okul Yöneticilerinin Okuldaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(19), 8-22
- Owen, D.W. (2005). School administrators' perceptions of counselor roles and functions. *Journal of Kentucky Counseling Association Journal*, 24(1), 55-59.
- Paskal, K. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Pişkin, M. (2006). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, E. (2004). İlköğretim Okullarında Profesyonel Olmayan Rehberlik Çalışmaları Ve Eksikliği Hissedilen Hizmetler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Malatya.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yöntem, D.Z. (1999). Liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentileri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24, 257 .

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Laboratuvar Endişeleri Üzerine Örnek Olay Temelli Laboratuvar Uygulamalarının Etkililiği

Arş. Gör. Gökhan GÜVEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,
gokhanguven@mu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Aylin ÇAM
Eğitim Fakültesi,
aylincam@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN
Fen Bilgisi Eğitimi, Muğla.
syusuf@mu.edu.tr

ÖZET

Anahtar sözcükler: Kimya laboratuvarı, endişe, örnek olay, laboratuvar uygulamaları

Problem durumu

Anlamli bir şekilde kimya öğrenmenin en iyi yolu laboratuvarda öğrenmedir (Hofstein & Lunetta, 2004). Kimya laboratuvarı kimya konularının anlaşılmasını ve günlük hayat ile bağlantı kurulmasını kolaylaştırır. Ayrıca, laboratuvar etkinlikleri öğrencilerin zihinsel gelişimlerini teşvik ederek bilimsel kavramları anlamaları için onlara fırsatlar sunmaktadır (Hofstein & Lunetta, 2004). Fen eğitiminde de kimya laboratuvar uygulamaları, öğrencilerin kimyasalları ve malzemeleri kullanarak deneysel aktiviteler gerçekleştirmelerini içermektedir.

Uygun bir şekilde geliştirilen ve uygulanan kimya laboratuvar uygulamaları sayesinde, öğrencilerin kavramsal anlamaları, kimya ile ilgili bilimsel bilgileri, fenin ve kimyanın doğasını anlamaları, problem çözme yeteneklerinin ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimi, kimyaya karşı olumlu tutum, merak ve ilgilerinin artması sağlanmış olacaktır (Azizoğlu ve Uzuntiryaki, 2006). Ancak çoğu öğrenci kimya laboratuvar uygulama etkinliklerinden korkmaktadır (Jegade, 2007), bu korku öğrenci üzerinde bir baskı oluşturarak bu alanda ilgi kaybına sebep olmaktadır (Keeves ve Morgenstern, 1992). Ayrıca bu tür korkular kimya öğrenimini ve öğrenci performansını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Eddy, 2000). Bu durum öğrencilerin ilgili konu ve derse karşı göstermiş oldukları endişe olarak nitelendirilebilir. Kimya endişesi, kimya dersinin ve kimyasalların korkusu (Eddy, 2000), kimyaya karşı çekingenlik (Turner ve Lindsay, 2003) olarak tanımlanmaktadır. Turner ve Lindsay (2003)'a göre kimya endişesi bilişsel, psikolojik ve davranışsal sorunların geniş bir alanı ile ilişkilidir ve bu endişe öğrencilerin kimya öğreniminden kaçınmasına veya öğrenimi sonlandırmasına, kimya ile ilgili etkinlik ve faaliyetlere yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

Özellikle laboratuvar uygulamalarındaki öğrenme etkinliklerinde, öğrencilerin bilişsel yapılarının düzenlenmesinin yanında, ihtiyaçlarının, ilgilerinin, hedeflerinin ve beklentilerinin de giderilmesi gerekmektedir, çünkü öğrenmede bilişsel etkenler kadar duyuşsal ve sosyal etkenlerde önemlidir. Bu doğrultuda, kimya laboratuvar uygulamalarının öğretimi tamamlayan bir unsur olarak ele alındığında öğretmen adaylarının endişelerinin belirlenmesi yeterli olmayacaktır.

Çalışmada öğretmen adaylarının kimya laboratuvarına karşı endişelerini azaltmak veya ortadan kaldırmak amacıyla yapılandırıcı yaklaşım *Yöntem*lerinden biri olan örnek olay *Yöntemi* kullanılmıştır. Çünkü örnek olay *Yöntemi* gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf veya laboratuvar ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmeyi sağlamaya çalışmaktadır. Böylece öğrenciler öğrenmeyi günlük yaşam sorunlarına transferini sağlayarak, yaşam koşullarına hazırlanmaktadır (Açıkgöz, 2003). Bu *Yöntem* ile öğrencilerin derse veya laboratuvara karşı ilgilerinin artması, olumlu tutumlar edinmesi, bilişsel düzeylerinin farkında olması, öğrendikleri bilgileri günlük hayata uygulamaları ve sorunlara karşı farklı çözümler getirmeleri sağlanabilir. Özellikle de örnek olay *Yöntemi* öğretmen adaylarının okul ve çevresini fark etmesini sağlamakta ve bulunduğu ortam ile etkileşim kurabilme becerisini geliştirmektedir (Lourdusamy, Khine ve Sipusic 2003).

Bu doğrultuda çalışmanın amacı birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya laboratuvar endişelerine örnek olay temelli laboratuvar uygulamalarının etkisini incelemektir. Böylece araştırma sorusu “Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya laboratuvar endişelerine örnek olay temelli laboratuvar uygulamasının etkisi nedir?” şeklindedir.

Yöntem: Araştırma, kimya laboratuvar uygulamalarının örnek olay temelli laboratuvar etkinlikleri ile işlenmesinin öğretmen adaylarının laboratuvar endişelerine etkisini incelemek amacıyla kontrol gruplu ön-son test modeline uygun yarı deneysel çalışma olarak yapılmıştır. Örnek olay temelli laboratuvar uygulamalarının yapıldığı deney grubunda, araştırmacılar tarafından hazırlanmış örnek olaylar kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel laboratuvar uygulamaları yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılındaki M.S.K.Ü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören tüm birinci sınıf öğretmen adayları, örneklemini ise aynı bilim dalında öğrenim gören birinci sınıf 63 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ön test-son test uygulamasına toplam 63 (deney grubu: 31, kontrol grubu: 32) öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kimya Laboratuvarı Endişe Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarının kimya laboratuvar endişelerini ölçmek için Bowen (1999) tarafından geliştirilmiş, Azizoğlu ve Uzuntiryaki (2006) tarafından ise Türkçeye çevrilerek adapte edilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve 4 alt boyut içermektedir. Bunlar; laboratuvar araçlarını ve kimyasal maddeleri kullanma, diğer öğrencilerle çalışma, veri toplama ve laboratuvar zamanını kullanma boyutlarıdır.

Verilerin analizi SPSS 20 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler çözümlenirken, bir bağımsız değişken, bir bağımlı değişken, bir veya daha fazla bağımlı değişken olduğu durumlarda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılması önerilen (Kalaycı, 2006) Tek Yönlü ANCOVA uygulanmıştır.

Sonuç: Araştırma sonucunda örnek olay temelli laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının laboratuvar araçlarını ve kimyasal maddeleri kullanma, diğer öğrencilerle çalışma, veri toplama ve laboratuvar zamanını kullanma boyutlarındaki endişelerini azalttığı tespit edilmiştir.

Kimya laboratuvarında deney grubunda öğretmen adayları gruplar halinde çalışmalar yapmış, hem grup içinde hem de tüm laboratuvar olarak tartışmalar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları laboratuvarında ilgili konu hakkında deneyler yaparak araç gereçleri, kimyasal maddeleri tanıma ve kullanımı hakkında fırsatlar yakalama şansı bulmuşlardır. Laboratuvar dersinin son kısmında ise öğretmen adayları laboratuvarında tartışılan örnek olay ile gerçekleştirilen deney arasında ilişki kurmuşlardır. Böylece öğretmen adayları günlük hayatı laboratuvar ortamına taşıyarak ilgili konu ile günlük yaşam arasında bağ kurmuşlardır. Kimya laboratuvarında böylesine araç gereçleri ve kimyasal maddeleri kullanarak deney yapmak, grup arkadaşlarıyla örnek olayı tartışarak veriler toplayıp günlük hayatı laboratuvar ortamına taşımak ve laboratuvar ortamında yeterince vakit geçirmek öğretmen adaylarının kimya laboratuvarına yönelik endişelerini azaltmış olabilir.

Laboratuvara yönelik öğretmen adaylarının endişelerinin olduğu (Kaya ve Çetin, 2012; Erökten, 2010; Eddy, 2000; Bowen, 1999) ve bu endişelerin yüksek olması halinde akademik başarı, tutum gibi etkenleri düşürdüğünü gösteren çalışmaların olması (Usher ve Pajares, 2006), ancak bu endişelerin nasıl azaltılabileceği veya ortadan kaldırılabilceğini gösteren çalışmalara az rastlanılması (Alkan ve Erdem, 2013) bu çalışmanın sonuçlarını değerli kılmaktadır.

Kaynakça

- Açıkgöz Ün, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Kan Yılmaz Matbaası, İzmir.
- Azizoglu, N., & Uzuntiryaki, E. (2006). Kimya laboratuvar endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62.
- Bowen, C. W. (1999). Development and score validation of a chemistry laboratory anxiety instrument (CLAI) for college chemistry students. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 171-187.
- Eddy, R. M. (2000). Chemophobia in the college classroom: extent, sources, and students characteristics. *Journal of Chemical Education*, 77(4), 514-517.
- Erökten, S. (2010). The evaluation of chemistry laboratory experiences on science students' anxiety levels. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 107-114.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Jegede, S. A. (2007). Students' anxiety towards the learning of chemistry in some Nigerian secondary schools. *Educational Research and Review*, 2(7), 193-197.
- Kalaycı, S. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayınevi, Ankara.
- Kaya, E., & Çetin, P., S. (2012). Investigation of pre-service chemistry teachers' chemistry laboratory anxiety levels. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(3), 90-98.
- Keeves, J. P., & Morgenstern, C. (1992). Attitudes toward science: Measures and effects. In J.P. Keeves (Ed.) *The IEA Study of Science III: Changes in science Education and Achievement: 1970-1984* (pp. 122-140). New York: Pergamon.
- Lourdusamy, A., Khine, M. S., & Sipusic, M. (2003). Collaborative learning tool for presenting authentic case studies and its impact on student participation. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(4), 381-392.
- Turner, R. C., & Lindsay, H. A. (2003). Gender differences in cognitive and non-cognitive factors related to achievement in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 80 (5), 563-568.
- Usher, E.L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.

Eğitim Örgütlerinde Benchmarking - Partner Seçiminde İşe Koşulabilecek Bir Çözüm Önerisi

Adnan BOYACI
Anadolu Üniversitesi
aboyaci@anadolu.edu.tr

Mehmet Fatih KARACABEY
Anadolu Üniversitesi
mfkaracabey@anadolu.edu.tr

Mustafa ÖZDERE
Niğde Üniversitesi
mozdere@nigde.edu.tr

ÖZET

Problem: Rekabetin üst düzeyde yaşandığı günümüzde örgütlerin varlıklarının devamı, sundukları ürün ya da hizmetin kalitesine ve sonucunda oluşan müşteri memnuniyetine bağlıdır. Öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleri olan okullardan ve eğitim programlarından toplumsal beklentiler zamana göre değişiklik gösterirler. 21. yüzyılda eğitim örgütleri de toplumsal, sosyal politik, kültürel, iktisadi vb. etkenlere bağlı olarak değişmek durumunda kalmışlardır. Bu açıdan eğitim örgütleri değişen beklentilere ve gelişmelere ayak uydurmak, kendi içinde takılıp kalmamak için gerekli bilgiyi, uygulamayı arayıp bulmak durumundadır. Eğitim örgütleri öğrenen, büyüyen, dinamik, her süreçte yeni arayışlar içinde olan, kısaca öğrenen örgüt olmak durumundadır. Günümüzde eğitim sistemi, okullar ve öğretmenler değişim ajanı olarak stratejik bir role sahiptirler ve çağımızın gerektirdiği jenerik becerileri kazandırmak adına, sürekli olarak daha etkili ve verimli yollar geliştirmek durumundadırlar (Hoy & Miskel, 2010, s. 33). Bu çok faktörlü değişimi yönetebilmek için, otantik modeller geliştirmek durumundadırlar. Türkiye Avrupa Birliği uyum süreci içinde, var olan en iyi uygulamanın bulunması, işbirliği, ortaklıklar oluşturma, rakipten öğrenme, rakip ile birlikte öğrenme gibi anlayışlarla tanışmıştır. Benchmarking bir örgütün performansını geliştirme adına, endüstrideki daha iyi uygulamaları bulmak, bu örgütlerden öğrenmek, öğrendiklerini kendi süreçlerine uygulamak amaçlı işe koşulan sistematik ve sürekli bir süreç, bir yönetim tekniği ve bir rekabet aracıdır (Bedük, 2002; Kozak, 2003; Stapenhurst, 2009; White, 2002). Benchmarking performansı geliştirmek için aynı örgüt içinde veya diğer örgütlerden başarılı uygulamaları tespit etme, anlama ve adapte etme sürecidir (Cook, 1995, s. 13). Eğitim örgütleri de örgütün kalitesini artırmak için farklı eğitim örgütlerindeki en iyi uygulamaları araştırmak, bu kurumlarla işbirliğine girmek, onlardan öğrenmek, öğrendiklerini uyarlamak ve uygulamak kısaca benchmarking çalışmaları yapmak durumundadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı eğitim örgütlerinde benchmarking (kıyaslama) in kuramsal alt yapısını belirlemek, eğitim örgütlerinin süreç adımlarının nasıl uygulanabileceğini göstermek ve bir model önerisi sunmaktır.

Yöntem: Literatüre bağlı kuramsal çalışma niteliğindedir.

Sonuç ve Tartışma: Değişim süreci dinamik, sürekli ve karmaşık bir süreçtir. Benchmarking bu süreçte diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da işe koşulabilecek bir sürekli gelişim aracıdır. Değişimin ile birlikte ortaya çıkan durumlarla başa çıkmak için en iyi uygulamaların bulunması amaçlı benchmarking okulları öğrenen örgüt olarak kabul eder ve örgütsel öğrenme, problem belirleme ve çözme gibi süreçleri destekler. Benchmarking süreci okul temelli ve çok aşamalı bir aktivitedir. Benchmarking sürecine başlamadan önce aşağıdaki soruların cevaplanması önemlidir.

- Biz ne yapıyoruz?
- Nasıl yapıyoruz?
- Yaptığımız işi neden yapıyoruz?
- Uygulamalarımız hedeflerimizle ne ölçüde örtüşüyor?
- Diğerleri aynı şeyi nasıl yapıyorlar?
- Benzerlik ve farklılıklardan ne öğrenebiliriz?
- Okul uygulamalarını daha fazla geliştirmek için daha ne yapabiliriz?

Benchmarking süreci lineer bir sırada birbirini takip edecek aşamalardan oluşmak zorunda değildir. Bazı durumlarda bazı aşamalar atlanabilirken, bazıları tekrarlanabilir. Bu çalışma için tanıtılacak modelin benchmarking aşamaları şu şekildedir (M.Snyder, 2007).

Aşama 1. Benchmarking Gruplarını Oluşturmak

Benchmarking süreci bir örgüt içindeki bütün kişilerin katılımının sağlandığı bir ortam oluşturarak başlamalıdır. Temel benchmarking grubun oluşturulmasında;

- Oluşturulan grup okulu en geniş şekilde temsil edebilmelidir.
- Oluşturulan grup benchmarking süreci için gerekli olan uzmanlık bilgisine sahip olmalıdır.
- Oluşturulan grup okuldaki değişimleri yönetme gücüne sahip kişilerden oluşmalıdır.
- Oluşturulan grup etkili olabilecek bir kişi sayısı ile sınırlandırılmalıdır.
- Okullar bir takım olarak çalışacak, ihtiyaç duyulan kişi profili oluşturmalı ve sonrasında bu profile uygun kişileri sürece dâhil etmelidir.

Aşama 2. Okul Analizi

Benchmarking sürecinde ikinci aşama; okulda ne olduğunu görmek amaçlı dokümanlardan, kişisel algılara kadar her şeyin dâhil edildiği çevresel, yapısal bir analizin derinlemesine gerçekleştirilmesidir. Okulun çevresel şartların, kimliğinin, kültürünün, ikliminin, öğrenme ortamının, iletişimin vb. yanı sıra karar alma ve uygulamada sahip olduğun otonominin sınırlarının çok iyi belirlenmesi önemlidir.



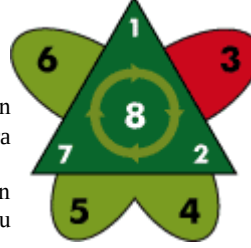
Aşama 3. Benchmarking Yapılacak Bölgeleri Sıraya Koymak

Okul uygulamalarının analizi sonunda, hangi alan veya alanların gelişime ve değişime ihtiyacı olduğunun tespiti ile bu alanların kendi içinde önem açısından sıraya konulması önemlidir. Bu süreçte cevaplanması gereken sorular:

- Diğer okullardan
- Diğer okullara

özellikle öğrenmek istediğim nedir?
sunabilmeyi umut ettiğimiz nedir?

En doğru seçimi yapmak için okullarla sahip olduğu yönlerini karşılaştır.



öncelikle kendi okulunun karakteristiklerini göz önüne alarak, diğer benzerlikleri ve farklılıkları araştır ve okulların güçlü ve zayıf

Aşama 4. Partner Bulma

Partner bulmak, tecrübe ve bilgi biçiminde kaynak paylaşımını içeren, ortak amaç veya ilgi üzerine inşa edilmiş, karşılıklı çekici özelliklerin tespit edildiği bir süreçtir. Okullar için kim ile işbirliği içinde olacağını bilmek ve uygun okulu bulmak önemlidir. Okullar arasındaki uyum, eşleşme temel bazı görüşlerin paylaşımı, eşit partnerler olma, benzer ölçüde otonomi ve özgürlük sahibi olma ve *Bulgulara* göre harekete edebilme özgürlüğü son derece önemli olgulardır.



Aşama 5. Partner Okullarla Diyalog

Analiz ve sürecin önceki aşamalarının öncelik sırasına konması ile, seçilen konular üzerinde benchmarking partneri ile iletişime geçmenin zamanı gelmiştir. Bu aşamada sorulması gereken sorular

şunlardır.

- Biz neyi iyi yapıyoruz?
- Nerde gelişme ve değişmeye ihtiyacımız var?
- Diğer okullara sunabileceğimiz ne var?
- Okulumuzun gelişim ihtiyaçları nelerdir?
- Kaçımız sonuçları destekleyebilir? Hepimiz sonuçları destekler miyiz?
- Göz önüne alınması gereken azınlık görüşleri var mı?



Aşama 6. Hareket Planlama

Değişim ve gelişim için ihtiyaçlarının tespitinden sonra, elde edilen sonuçların uygulamaya nasıl konulacağına dair planın oluşturulması gereklidir. Hareket planlama sürecinde, hiçbir plan gerekli desteği görmezse etkili olamaz, gerçeğini unutmamak, önemlidir. Bu sebeple, benchmarking sürecine katılan, süreçle ilgilenen, veya süreçten etkilenen herkesi bilgilendirmek, eğer isterlerse katkıda bulunmalarına ortam hazırlamak, karar verme sürecine onları da dahil etmek, bütün bunları okulun standart karar verme yapısı içinde yapmak önemlidir. Amaç belirlemek, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejileri seçmek, hedefleri belirlemek, görev ve sorumlulukları dağıtmak, planlamak önemlidir.



Aşama 7. Uygulama Ve Gözlem

Planların uygulanmasından sorumlu, otorite sahibi ve gerekli şartları oluşturacak kişilerin olması, bu kişilerin sürecin içine dâhil Personelin tespiti, kaynak oluşturma, moral destek, problem çözme düzenleme, ödül vb. unsurlar uygulamanın yönetiminde akılda noktalardan bazılarıdır. Ayrıca, gerekli gelişimin sağlanıp zaman çizelgesinin takip edilip edilmediğini görmek için sürecin

edilmesi çok önemlidir. bilgisi, koordinasyon, tutulması gereken sağlanmadığını, verilen gözlenmesi önemlidir.



Aşama 8. Sürekli Gelişim



Benchmarking bilgi toplama, analiz etme, diyalog kurma, planlar yapma vb. süreklilik arz eden kesintisiz bir süreçtir. Benchmarking süreci bir okulun süreçlerine entegre edilmeli, ve devamlılığı sağlanmalıdır. Elde edilen sonuçların kullanılmadan kalmasının önüne geçmek şu noktalara dikkat edilmelidir.

- Herkesin desteğini almaya çalışın!
- Gerekli atmosferi oluşturun!
- Herkesi bilgilendirin!

Benchmarking sonucu elde edilen sonuçlara bağlı belirlenen kalite geliştirme ve değişim süreçleri sistematik ve dikkatli şekilde hazırlanmalıdır. Benchmarking sürecinin etkisi kısa dönemde gerçekleştirilen değişimlerden ziyade, örgütün genetiğinde meydana getirdiği değişimlerde gözlenmelidir.

Sonuç olarak, hareket planlanışında akılda tutulması gereken noktalar şunlardır:

- Hedeflenen değişimin amaçlarını belirle.
- Süreçlerdeki kilit aktörleri belirle.
- Alınması gereken bütün gerekli hareketleri belirle.
- Zamanında Belirli bir planlama yap.
- Bu süreç içinde sorumluluk, rol ve görevleri dağıt.
- Sürecin içinde bulunacak, okul içi, okul dışı, okullar arası bütün kişilerle bir iletişim planı yap.
- Değerlendirmeyi devamı olan planlamanın bir parçası yap.

Kaynakça

- Bedük, A. (2002). *Benchmarking*. Ankara: Nobel .
- Cook, S. (1995). *Practical benchmarking*. London: Kogan Page .
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi* (7. b.). (SelahattinTuran, Çev.) Ankara: Nobel.
- Kozak, M. (2003). *Destination benchmarking: concepts, practices and operations*. Wallingford: CABI publishing.
- M.Snyder, K. (2007). The european education quality benchmark system: helping teachers to work with information to sustain change. *European Journal of Education*, 42(3), 425-435.
- Stapenhurst, T. (2009). *The benchmarking book: A how-to-guide to best practice for managers and practitioners*. Oxford: Elsevier.
- White, L. S. (2002). *The University of Virginia Library's Experiment with Benchmarking*. 4 21, 2013 tarihinde <http://scholar.lib.vt.edu/>: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/VALib/v48_n4/white.html adresinden alındı

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Etkinlik Uygulamalarının Öğrenci Motivasyonuna Etkisi

Arş. Gör. Ahmet DURMAZ
Nevşehir Hacıbektas Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ahmetdurmaz@nevsehir.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
aytenkiris81@gmail.com

ÖZET

Amaç: Bu Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Eğitiminde Etkinlik Uygulamalarının Öğrenci Motivasyonuna Etkisini ortaya koymaktır.

Problem durumu: Eğitime verilen önem her geçen gün artarak devam etmektedir. Özellikle öğrencilerin derse olan ilgisi arttırılmak istenmektedir. Fakat bu konuda atılmış geçerli bir adım yer almamaktadır. Öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırmak için öğrenme sürecine aktif katılmaları sağlanmalı ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı verilmelidir (Uzun ve Keleş, 2012). 2005 yılında yapılandırıcı anlayışla güncellenen Sosyal Bilgiler 4-7 dersleri çerçevesinde aktif öğrenme *Yöntem* ve tekniklerin kullanıldığı öğrenci merkezli etkinlikler gündeme gelmiştir. Aktif öğrenme ortamlarında öğrenci bilgiyi kendisi keşfederse motivasyonu yüksek olur. Çünkü öğrenci motivasyonu öğrencinin derse katılma ve akademik çalışmalara katılıp katılmama isteği ile ilgilidir (Ilgar, 2004: 212). Dolayısıyla motivasyonun öğrencinin derse güdülenmesinde ve bu güdülenme sonucunda dersi daha kolay öğrenmesinde öğrenciye kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Fen eğitimi (Yenice, Saydam ve Telli, 2012; Uzun ve Keleş, 2012; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012) ve Matematik eğitiminde (Dede, 2007) öğrenci motivasyonu ile ilgili çalışmalar yer alırken, Sosyal Bilgiler eğitiminde etkinliklerin motivasyonu artırıp arttırmadığına dair bir çalışma yer almamaktadır. Bu sebeplerden dolayı çalışmada şu problem cümleleri araştırılmıştır:

Problem sorusu:

- Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Uygulamalarının Öğrenci Motivasyonuna Etkisi nedir?

Araştırma soruları:

1. Deney ve kontrol grupları arasında motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grupları arasında son test uygulama puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli: Bu çalışmada 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı, “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi öğretiminde etkinlik temelli öğrenme *Yöntemi* ile geleneksel öğrenme *Yönteminin* öğrenci motivasyonuna olan etkisi karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda başarı durumlarına göre aynı düzeyde olan iki grup belirlenmiştir. Çalışma deneysel nitelikte olup, deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve sonrası motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Nevşehir iline bağlı 75. Yıl Ortaokulunda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise 6/C (deney grubu) ve 6/D (kontrol grubu) sınıflarındaki 32 (%56,1) erkek ve 25 (%43,9) kız olmak üzere toplam 57 öğrenciden meydana gelmektedir.

Veri toplama:

Ölçme aracı: Bu çalışmada Dede ve Yaman (2008), tarafından “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” orijinal adı ile geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olan ölçek, “Motivasyon Ölçeği” başlığı ile kullanılmıştır. Dede ve Yaman (2008) bu ölçeğin öğrencilerin Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler vb. ders ve konuları öğrenmeye yönelik motivasyonlarının belirlenmesi için de uygun formatta yeniden düzenlenerek kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada da ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur. Ölçek, Araştırma yapmaya yönelik motivasyon, performansla yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Deneysel işlem: Deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere motivasyon ölçeğinin ön test aşaması uygulanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarında “Ülkemiz ve Dünya” ünitesi 4 haftada (12 saat) aynı öğretmen tarafından işlenmiştir. Deney grubunda işbirlikli öğrenme *Yöntem* ve tekniklerinin kullanıldığı, düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eden video ve görsel destekli etkinliklerle öğrenme *Yöntemi* uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğrenme *Yöntemi* uygulanmıştır. Ünite bitiminden sonra da ölçeğin son test aşaması yapılmıştır.

Veri analizi: Çalışmanın istatistiksel bölümünde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde alt problemler doğrultusunda, frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, T testi, tekrarlı ölçüm ve varyans analizleri yapılmıştır. Bu analizlerin yapılması için SPSS 18 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular ve yorumlar: Çalışmanın bu bölümünde çalışmada belirlenmiş olan problem ve araştırma soruları doğrultusunda yapılmış olan analiz sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına göre boyutların ön test puanına ilişkin t testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Araştırma yapmaya yönelik	Deney	30	7,8667	2,95639	55	-1,748	,086
	Kontrol	27	9,2963	3,22031			

Deney ve kontrol gruplarına göre boyutların ön test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. *Araştırma yapmaya yönelik* [$t_{(55)} = -1.748$, $p > .05$].

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Performansa yönelik	Deney	30	6,8000	2,15599	55	-2,062	,044
	Kontrol	27	8,1852	2,89611			

Deney ve kontrol gruplarına göre boyutların ön test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda performansa yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık vardır. *Performansa yönelik* [$t_{(55)} = -2.062$, $p < .05$]. Bu farklılık kontrol grubunun lehinedir. Yani yapılmış olan ön testte öğrencilerin performansa yönelik motivasyonu kontrol grubunda deney grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Oluşturulmuş olan gruplar başarı seviyelerine göre belirlenmiş olup, motivasyon düzeylerine göre belirlenmediği için bu farklılık meydana gelmiş olabilir.

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İletişime yönelik	Deney	30	7,6333	2,80988	55	-1,706	,094
	Kontrol	27	8,9259	2,90789			

Deney ve kontrol gruplarına göre boyutların ön test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda iletişime yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. *İletişime yönelik* [$t_{(55)} = -1.706$, $p > .05$].

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İşbirlikli çalışmaya yönelik	Deney	30	6,8667	2,82517	55	1,108	,273
	Kontrol	27	6,1481	1,93557			

Deney ve kontrol gruplarına göre boyutların ön test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. *İşbirlikli çalışmaya yönelik* [$t_{(55)} = 1.108$, $p > .05$].

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Katılıma yönelik	Deney	30	3,6667	1,24106	55	-1,211	,231
	Kontrol	27	4,0741	1,29870			

Deney ve kontrol gruplarına göre boyutların ön test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda katılıma yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. *Katılıma yönelik* [$t_{(55)} = -1.211$, $p > .05$].

Deney ve kontrol gruplarına göre boyutların son test puanına ilişkin t testi sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Araştırma yapmaya yönelik	Deney	30	20,8667	2,60944	55	15,595	,000
	Kontrol	27	9,4074	2,93859			

Deney ve kontrol grupları arasında boyutların son test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. *Araştırma yapmaya yönelik* [$t_{(55)} = 15.595$, $p < .05$]. Bu farklılık deney grubunun lehinedir.

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Performansa yönelik	Deney	30	22,5333	3,10432	55	17,485	,000
	Kontrol	27	8,3333	3,01279			

Deney ve kontrol grupları arasında boyutların son test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda performansa yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. *Performansa yönelik* [$t_{(55)} = 17.485$, $p < .05$]. Bu farklılık ön testin aksine deney grubunun lehinedir.

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İletişime yönelik	Deney	30	21,4333	2,82456	55	18,396	,000
	Kontrol	27	8,4074	2,48471			

Deney ve kontrol grupları arasında boyutların son test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda iletişime yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. *İletişime yönelik* [$t_{(55)} = 18.396$, $p < .05$]. Bu farklılık deney grubunun lehinedir.

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İşbirlikli çalışmaya yönelik	Deney	30	13,7000	1,95024	55	13,908	,000
	Kontrol	27	6,0370	2,20979			

Deney ve kontrol grupları arasında boyutların son test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. *İşbirlikli çalışmaya yönelik* [$t_{(55)} = 13.908$, $p < .05$]. Bu farklılık deney grubunun lehinedir.

		N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Katılıma yönelik	Deney	30	13,8333	1,59921	55	25,236	,000
	Kontrol	27	4,1852	1,24150			

Deney ve kontrol grupları arasında boyutların son test puanlarına ilişkin t testine baktığımızda katılıma yönelik motivasyonlarda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. *Katılıma yönelik* [$t_{(55)} = 25.236$, $p < .05$]. Bu farklılık deney grubunun lehinedir.

Tartışma ve Sonuç: Elde edilen bulgulara göre etkinliklerle öğretim, araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyonlarını artırmıştır. Uzun ve Keleş (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarında ön testte farklılık bulunmazken, son testte ise deney grubu lehine bir farklılık oluşmuştur. Bu farklılığa göre etkinliklerle işlenen dersler vasıtasıyla öğrenciler mevcut bilgilerle yetinmeyerek yeni fikirler elde etmek ve yeni bilgiler öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Kısacası yapılan etkinlikler öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Performansa yönelik motivasyonda ön testte kontrol grubu lehine bir farklılık yer alırken, son testte ise deney grubu lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak yapılmış olan etkinlikler öğrencilerin performansa yönelik olan motivasyonlarını artırmıştır. Yani derste yapılmış olan etkinlikler öğrencileri derse karşı daha istekli kılmıştır.

İletişime yönelik motivasyonlara bakıldığında öğrencilerin sınıfta birbirleri ile etkileşim ve iletişim halinde olmak istemeleri tespit edilmiştir. Çünkü yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin iletişime yönelik motivasyonlarında olumlu yönde artışlar olmuştur.

İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon değerlendirildiğinde ise öğrencilerin birlikte çalışmaya meyilli oldukları saptanmıştır. Etkinliklerin ise öğrencilerin işbirlikli motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Çünkü yapılan etkinliklerde grup çalışmalarına yer verildiği öğrenciler birbirleri ile etkileşim halinde oluyor ve işbirlikli çalışmaya yöneliyor. Demir, Öztürk ve Dökme (2012) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Son olarak katılıma yönelik motivasyon incelendiğinde öğrencilerin etkinlikler sayesinde derse karşı daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında etkinliklerin öğrencilerin derse olan katılımlarını ve motivasyonlarını arttırdığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Etkinlik, Motivasyon, İlköğretim
Kaynakça

- Dede, Y. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Motivasyon Stratejileri ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.
- Dede, Y., Yaman, S. (2008). *Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), Cilt 2, Sayı 1, Sayfa: 19-37.
- Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, Haziran 2012, 1 – 21.
- İlgar, Ş. (2004). *Motivasyon Aktiviteleri ve Öğretmen*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:2, İstanbul.
- Uzun, N., Keleş, Ö. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt:9 Sayı:20 s.313-327.
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13, Sayı 2, Ağustos 2012, Sayfa 231-247.

Matematiksel Modelleme Yaklaşımı

Yrd. Doç. Dr. Ayla ARSEVEN
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi
e-mail: aylaarseven2004@yahoo.com

Problem durumu: Günümüzde bilginin ve teknolojinin hızlı gelişimi toplumun insanlardan ve eğitim dünyasından beklentilerini de değiştirmiştir (Doruk ve Umay 2011). Bu değişim ve gelişim süreci, eğitim sistemimizde de yeni arayışlara neden olmuş ve eğitim alanında yeni yaklaşımlar, *Yöntemler* ve modeller denenmesi zorunlu hale gelmiştir. Matematik öğretiminde bu yeni yaklaşımlardan birisi model kullanma yoluyla öğretimdir. Pesen'e (2008) göre model, geliştirilmek istene bir kavramın bazı durumlarının temsil edildiği somut varlıklar, resim veya nesnelerdir. Bu yaklaşıma öğrenciler büyük ilgi göstermektedirler.

Matematiksel Modelleme ve Modelleme Etkinliği Nedir?

Freudenthal'e göre matematik, öğrenilmesi gereken kapalı bir sistem, bir konu olmayıp bir insan aktivitesidir ve gerçekte bağlantısı olmak zorundadır (Heuvel-Panhuizen, 2003). Modelleme, matematiğin bilimsel bilgi üretme *Yöntemidir*. Matematiksel modelleme gerçek yaşamda karşılaşılan durumların matematiksel olarak ifade edilmesidir, matematiği bütün dünyaya yayarak uygulamaktır (Blum ve Niss, 1989 Akt; Doruk 2012). Olkun ve diğ.(2009)'ne göre modelleme yaklaşımında daha çok örüntü ve ilişkileri keşfedecek yaklaşımların geliştirilmesi ve bunların başka problemlerin çözümünde kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Böylece modelleme yaparak öğrencilerde matematik öğretiminin temel becerilerin biri olan genelleme yapma becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. Modelleme etkinliklerine bir örnek olarak, Lesh ve Doerr'in (2003a) ilköğretim ikinci kademe düzeyine uyarladıkları, bir gerçek yaşam problem çözme durumu olan, "büyük ayak problemi" verilebilir. Bu modelleme etkinliği aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

Modelleme Örneği:

"Devin ayakkabısı"

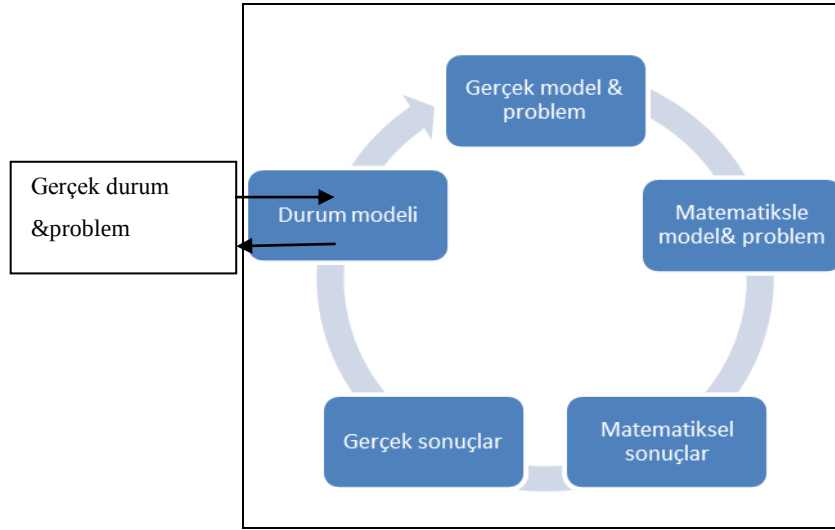
Filipinlerde bir spor merkezinde, bir çift ayakkabı vardır. Gines rekorlar kitabına göre bu ayakkabı 2.37 m. genişliği ve 5.29 m. uzunluğu ile dünyanın en büyük ayakkabısıdır. Bu ayakkabıyı yaklaşık ne kadar uzunluktaki bir dev giyebilir?



Bu problem matematik ile gerçek arasında bir çeviri gerektirdiği için, matematiksel modelleme olarak tanımlanabilir. Pollak (1979) "gerçek" terimiyle; matematik dışında kalan tüm dünyayı yani, doğa, toplum, günlük yaşam durumları ve diğer tüm bilim alanlarını ifade etmektedir (Akt; Blum ve Ferri 2009).

Blum ve Ferri (2009) projelerinde de kullandıkları modelleme etkinliklerinin bilişsel analizinde yardımcı olmak için, modelleme sürecinin döngüsünü aşağıda verilen 7 adımda göstermişlerdir. Bu adımlarda gerçek yaşamdan çıkılarak sunulan bir problemin matematiksel olarak ifade edilişi ve problemin çözülmesi döngüsel olarak gösterilmiştir.

1. Durumu (problemi) anlama
2. Basitleştirme / yapılandırma
3. Matematikleştirme (matematize etme)
4. Matematiksel çalışma
5. Yorumlama
6. Doğrulama
7. Sunma



Modelleme Döngüsü (Ferri 2006)

İlk olarak, *Problem durumu* öğrenci tarafından anlaşılmalıdır, yani “durum modeli” oluşturulur. Sonra durum yapılandırılarak “gerçek modele” dönüştürülür. Özellikle, öğrenci burada neyi yapmaya değer olduğuna karar vermelidir. Üçüncü adımda, matematikleştirme (matematize etme) sürecinde, öğrenci gerçek modeli “matematiksel modele” dönüştürür. Dördüncü adımda; öğrenci matematiksel çalışma (hesaplama yapma, eşitsizlikleri çözme vb.) yaparak “matematiksel sonuçlara” ulaşır. Beşinci adımda günlük yaşamda gerçek sonuçlar olarak yorumlanır ve sonrasında doğrulanır. En son olarak da; problemin olası çözümleri sunulur ve probleme ilişkin önerilerde bulunulur (Blum & Ferri, 2009).

Matematiksel modelleme etkinlikleri, matematiksel modellemenin sınıf ortamında öğrenciler tarafından yapılmasıdır. Bu etkinliklerde küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler *Problem durumunun* matematiksel yorumlarını kendileri geliştirir, verilen durumları matematize ederler. Modelleme etkinliklerinin sonunda öğrenciler geliştirdikleri modelleri yazılı semboller, sözlü raporlar, kâğıt üzerindeki diyagramlar veya resimler gibi çeşitli gösterim sistemlerini kullanarak arkadaşlarına sunarlar (Fox, 2006, Akt; Doruk 2012).

Matematiksel Modellemenin Önemi

Blum ve Ferri (2009)’ye göre; matematiksel modelleme;

- Öğrencilerin dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olur,
- Matematiksel öğrenmeyi destekler (motivasyon, kavram oluşturma, anlamlandırma vb.)
- Çeşitli matematiksel yeterlilikler ve doğru tutum geliştirmeyi sağlar.
- Matematiğin resmine ilişkin yeterli katkı sağlar.

Matematiksel modelleme ile matematik; öğrenciler için daha anlamlı hale gelir. Ancak, birçok ülkede matematik öğretimi uygulamalarında hala çok az modelleme örneği vardır. Eğitim programları ve eğitim uygulamaları arasındaki bu boşluğun nedeni; matematiksel modellemenin öğretmenler için de zor olmasıdır. Çünkü; gerçek yaşam bilgisi gerektirmekte ve böylece öğretim daha az uygulanabilir duruma gelmektedir. Olkun ve Toluk (2012)’a göre; matematik öğretiminde modeller üç değişik amaçla kullanılabilir.

- Öğrencinin yeni kavram ve ilişkileri geliştirmesi amacıyla; bu özellikle yeni bir ünitenin giriş aşamasında faydalı olur.
- Öğrencinin kavramlar ve semboller arasındaki ilişkiyi kurmasına yardımcı olmak için; kavramları ve kuralları öğrenen öğrenci bunlar arasındaki ilişkiyi yine modellerden yararlanarak kurabilir.
- Öğrencinin anlama düzeyini ölçmek amacıyla.

Amaç: Son yıllarda matematik eğitiminde modelleme etkinliklerinin kullanımı üzerine yapılan çoğunluğu yurt dışında yapılan araştırmalar modelleme etkinliklerinin matematik eğitimi için son derece kullanışlı araçlar olduğunu göstermiştir (Lesh ve Doerr Akt; Doruk 2012). Birçok ülkede eğitim programlarında matematiksel modellemeye daha çok yer verilme eğilimi vardır. Matematiksel modellemenin Almanya’da ortaokul programında matematik öğretiminde ana hedeflerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Almanya’da matematikte yeni ulusal “eğitim standartlarında” 6 temel beceri arasında “matematiksel modelleme becerisi” yer almaktadır (Blum & Ferri 2009). Ancak bu yaklaşım ülkemizde çok yaygın kullanılmamaktadır. 2005 yılından bu yana uygulanan MEB matematik öğretim programında bu konuya yer verilse de istenen düzeyde değildir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda (Doruk 2012; Berber ve Güzel 2009; Olkun ve diğ., 2009; Doruk ve Umay 2011; Eraslan 2011) bu konunun kuramsal çerçevesini kısaca içeren uygulama çalışmaları yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada; matematiksel modelleme yaklaşımının kuramsal temelini ortaya koymak ve örnekler sunmak amaçlanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ: Ülkemizde, eğitimde çağdaş yaklaşımlar ve matematik eğitimi literatüründeki son gelişmeler dikkate alınarak hazırlanmış olan ve 2005 yılı itibarıyla uygulamaya konulmuş bulunan İlköğretim ve ortaöğretim matematik programlarında öğrencilerin model oluşturma etkinlikleri üzerinde çalıştırılması önerilmektedir. Söz konusu programda öğrencilerin “model kurabilme ve modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilme” yetenekleri matematik eğitiminin amaçları arasında sayılmaktadır (Bayazit ve diğ. 2011). Bunun için öğretmenlerin ve üniversitede eğitimcilerin bazı önemli yeterlilikleri olması gerekir. Bunun için gerekli öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- MEB'in modelleme yaklaşımını okul uygulamalarında kullanabilmesi ve yaygınlaştırması için, öğretmenleri modelleme yaklaşımına göre hazırlanmış öğrenme materyalleri ve kaynak yönünden desteklemesi gerekmektedir. Modellemeye uygun ders etkinliklerinin program geliştirme uzmanları ve alan öğretmenleri tarafından hazırlanması ve öğretmenlere yardımcı olma gerekliliği vardır.
- Yükseköğretimde öğretmen adayları matematiksel modelleme konusunu öğrenmelidirler (Ferri 2013). Böylelikle hizmet öncesinde modelleme yaklaşımıyla karşılaşan öğretmen adaylarının hizmet içinde bu öğretim yaklaşımını uygulamaya geçirmeleri kolaylaşabilir. Örneğin; İtalya'da matematik öğretiminden günlük hayat perspektifinden problem temelli bir yaklaşım kullanarak faydalanmayı amaçlayan bir öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir (Eurydice 2011). Ülkemizde de modelleme yaklaşımının kullanıldığı bir öğretmen eğitimi programı geliştirilip uygulanabilir.

Matematik öğretiminde model kullanımının anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi, matematik-güncel yaşam ilişkisinin kurulması ve problem çözme becerisinin gelişimi gibi çok sayıda bilişsel katkısının yanı sıra öğrencilerin güdülenmesi, korku ve kaygılarının giderilmesi ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri için de gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar sözcükler: Matematik öğretimi, matematiksel modelleme yaklaşımı

Kaynakça

- BAYAZIT, İ., AKSOY, Y. VE KIRNAP, S.M. (2011). Öğretmenlerin Matematiksel Modelleri Anlama ve Model Oluşturma Yeterlilikleri. *E-journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. Vol.6, No.4.
- BLUM, W. AND R.B. FERRİ (2009). Mathematical Modelling: Can It Be Taught and Learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*. Vol.1, No.1.
- DORUK, B.K. ve UMay, A. (2011). Matematiği Günlük Yaşama Transfer Etmede Matematiksel Modellemenin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:41.
- DORUK, B.K. (2012) "Değerler Eğitimi İçin Kullanışlı Bir Araç Olarak Matematiksel Modelleme Etkinlikleri." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2).
- HEUVEL-PANHUIZEN, M. V. D. (2003). "The Didactical Use Of Models İn Realistics Mathematics Education: An Example From a Longitudinal Trajectory On Percentage." *Educational Studies İn Mathematics*. Number 54, p. 9-35.
- Curriculum K-12 Directorate, NSW Department of Education and Training. Mathematical Modelling and the General Mathematics Syllabus.
- FERRİ, R.B. (2006). The Teacher's way of handling modelling problems in the classroom- What can we learn from a cognitive- psychological point of view. Research paper for MADIF 5, Malmö, Sweden.
- FERRİ, R.B. (2013). Mathematical Modelling in School and in Teacher Education- Conceptions and Examples. Santiago de Chile. <http://seminaris.conectaideas.com>
- OLKUN, S. Ve TOLUK UÇAR, Z. (2012). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. Ankara, eğiten kitap.
- OLKUN, S.; ŞAHİN, Ö.; AKKURT, Z.; DİKKARTIN, F.T. ve GÜLBAĞCI, H. Modelleme Yoluyla Problem Çözme ve Genelleme: İlköğretim Öğrencileriyle Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*. Cilt: 34 s. 151.
- İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8. Sınıflar (Taslak Basım), Ankara, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005
- İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (İPTK), 2005. <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf>
- Avrupa'da Matematik Eğitimi: Temel Zorluklar ve Ulusal Politikalar (2011) Eurydice. Avrupa Komisyonu. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- PESEN, C. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi*. Ankara, Pegem.

Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR
Ankara Üniversitesi
abayraktar@ankara.edu.tr

Doç. Dr. Canan ASLAN
Ankara Üniversitesi
caslan@education.ankara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitimde performans, eğitimdeki öğrenme ürünlerini kazanmadaki başarıma; performansın ölçülmesi de o öğrenme ürünlerini kazanırken işe koşulan sürecin ya da başvurulanan *Yöntemin* ve elde edilen ürünün ölçülmesidir. Performansın ölçülmesinin en önemli yararı, okul içindeki ve dışındaki olgu ve yapılarla ilgili karmaşık becerilerin ölçülmesine olanak sağlamasıdır (Turgut ve Baykul, 2010). Performansa dayalı çalışmaların nesnel, tutarlı ve yansız puanlanması çok önemlidir ve öğretmenler başarıyı puanlarken uygun değerlendirme araçlarını kullanmalıdır. Puanlama sonucunda öğrenciler belirlenmiş ölçütler ve bu ölçütlere yönelik tanımlamalar doğrultusunda, hangi konularda başarılı hangi konularda eksik olduklarını görebilmelidir. Bu amaçla öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlayan ve öğrenme hedeflerini vurgulayan göreve özel-çözümleyici dereceli puanlama anahtarlarının (DPA) kullanılması büyük önem taşımaktadır.

DPA; Kutlu, Doğan ve Karakaya (2010)'ya göre, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geldiğini gösteren araçlardır. Turgut ve Baykul (2010)'a göre ise, öğrencilerin yanıtlarını ve performanslarını belirlenen ölçütlere göre puanlamada kullanılacak bir kılavuzdur, öğrencilerin performanslarının hangi yetkinlikte olduğunu belirtir.

DPA kullanmak hem öğretmen hem öğrenci hem de veliler için önemli ve gereklidir. Bu anahtarlar, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme görevlerinin en önemli ögesine odaklanmalarını sağlar. Hem öğretmenler hem de öğrenciler; öğrenmenin niteliğine ve niceliğine, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin ayrıntılı dönütler alırlar (Boston, 2002). Öğretmenler, öğrencilerinin çalışmalarını daha standart ve nesnel bir biçimde değerlendirirler (Aslanoğlu, 2003; Goodrich, 2000, 2005; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Tompkins, 2008).

DPA'lar öğrencilere dönüt vermesi bakımından da öğretimin ayrılmaz birer parçasıdır. Durum belirleme öncesinde öğrencilere görevde kendilerinden neler beklendiğini ve görevlerin nasıl yapılacağını gösterirler. Durum belirleme sürecinde, ödevlerin yanlışlıktan uzak değerlendirilmesini; sonrasında ise, öğrenciye açıklayıcı ve doğru bir geribildirim verilmesini sağlarlar. DPA, değerlendirme için ulaşılması istenen nitelikleri tanımlar ve bunların ne büyüklükte incelendiğine dayanak oluşturur. Öğrenciler, hem kendilerinin hem de arkadaşlarının çalışmalarındaki sorunları ve eksiklikleri görebilir; böylece sorun çözme becerilerini geliştirip eksikliklerini giderebilirler (Goodrich, 2000; Kutlu vd., 2010; Moscal, 2000). Öğrenciler, kendi kendilerini değerlendirebilir, bireysel olarak birçok öğrenmeyi gerçekleştirebilir ve yaşam boyu öğrenme konusunda sorumluluk alabilirler (Fehring, 2005). Bu nedenlerle öğretmenler performans görevlerini puanlarken kullandıkları DPA'ları ve bunları kullanmaya dönük yönergeleri öğrencilere de vermeli, ödevlerini yaparken bu anahtarlardaki ölçütleri kullanmalarının yararlarını söyleyerek onları DPA kullanma konusunda güdülemelidir. Hatta göreve özel DPA'ların boyutlarını öğrencilerle birlikte de hazırlayabilir, onları da işin içine sokarak düşüncelerinden etkin bir biçimde yararlanabilirler. Ödevlerini bu ölçeklerden yararlanarak hazırlayan öğrenciler, daha nitelikli, dizgesel, akademik ve eksiksiz ödev hazırlayabilir, zamanla da bunu bir beceriye dönüştürebilirler.

Türkiye'de 2006 yılında eğitim-öğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte öğrenci performansının belirlenmesinde derecelendirme ölçeklerinin kullanımı ön plana çıkmıştır. Performans ödevlerinin değerlendirilmesinde, DPA'ların kullanılmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından önemini vurgulayan, onlarda bir farkındalık yaratmayı sağlayan araştırmaların yapılması ve bu araştırmalar doğrultusunda önerilerin geliştirilerek uygulamaların yaşama geçirilmesi gerekmektedir.

Göreve özel çözümleyici DPA'larla öğrencilerin daha nitelikli performans ödevleri yapacakları savıyla hazırlanmış bu çalışmanın genel amacı, performans ödevlerini hazırlarken DPA kullanan öğrencilerle kullanmayan öğrencilerin başarıları arasındaki farkı belirlemek ve DPA kullanan öğretmenlerin görüşlerini almaktır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır.

Çalışma grubu ve Verilerin toplanması: Araştırmanın çalışma grubu, 6.sınıfa devam eden iki grup öğrenci (n=40) ve bu öğrencilerin performans görevlerini değerlendirecek 10 Türkçe öğretmendir. Veriler, öğrencilere verilen performans görevlerinden ve öğretmenlerin DPA kullanımına ilişkin görüşlerinden elde edilecektir. 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilecek olan çalışmada her iki gruba da Türkçe dersi için hazırlayacakları bir performans ödevi verilecektir. Gruplardan birine, ödevlerini hazırlarken yararlanabilecekleri bir DPA verilmeyecek, ödevi nasıl hazırlamaları gerektiğine ilişkin genel bir açıklama yapılacaktır. Diğer gruptaki öğrencilere ise ödevlerini hazırlarken yararlanabilecekleri "göreve özel çözümleyici bir DPA" ile yönergesi verilecek ve verilen DPA'nın her bir alt ölçütünün ne anlama geldiği ve nasıl puanlanacağı açıklanacaktır.

Veri kaynağı ve Veri toplama süreci: Performans ödevlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar, örnek DPA'ları incelemiş ve alanyazın araştırmasına bağlı olarak "göreve özel-çözümleyici bir DPA" ile yönerge oluşturmuşlardır. Oluşturulan DPA ve

yönergesi, ölçme değerlendirme alanından iki; Türkçe öğretiminden üç uzmana ve ortaokulda görev yapan üç öğretmenin görüşlerine bağlı olarak düzenlenmiş, aracason biçimi verilmiştir.

Verilerin analizi: Öğrenci ödevlerine verilen puanların tutarlılığı “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı” formülü ile hesaplanacak; puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “Bağımsız Gruplar İçin t Testi” ile belirlenecektir. Öğretmenlerin DPA kullanımına ilişkin yazılı olarak alınan görüşleri ise, içerik analizi tekniği ile çözümlenecektir.

DPA kullanan öğrencilerle kullanmayan öğrencilerin başarıları arasındaki farkı belirlemek ve DPA kullanan öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, DPA kullanan ve kullanmayan öğrencilerin performans ödevlerinden aldıkları puanlar arasında, dizgesel bir anahtardan ve bir dizi tanımlanmış ölçütten yararlandıkları gerekçesiyle DPA kullanan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olacağı beklenmektedir.

Bu araştırmada ayrıca DPA kullanımına yönelik öğretmen görüşleri dört ana soru çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin DPA kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olacağı ve bu görüşlerin görüşme sorularına koşut olarak şu temel başlıklar altında toplanacağı düşünülmektedir: “nesnel ve tutarlı değerlendirme yapmaya olanak verme, öğrenciye, öğretmene ve öğrenmeye dönük geri bildirim sunma, öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verme, öğrencilerin düşlerini ve yaratıcılıklarını geliştirme, onları daha araştırmacı ve etkin bir davranış içine sokma, farklı görüş ve düşünceleri görmelerine fırsat sağlama”.

Anahtar sözcükler: Dereceli puanlama anahtarı, ortaokul öğrencileri, Türkçe dersleri, performans görevi, değerlendirme.

Kaynaklar

- Aslanoğlu, A. E. (2003). *Eğitimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanımına ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boston, C. (2002). *An introduction to performance assessment scoring rubrics*. İçinde *Understanding Scoring Rubrics: A Guide for Teachers*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. ERIC Publications, 071.
- Fehring, H. (2005). Critical, analytical and reflective literacy assessment: Reconstructing practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 28(2), 95–113.
- Goodrich, A. H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Goodrich, A. H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *Teaching*, 53 (1), 27-31.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi, performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemAkademi.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, how? *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7 (3). Retrieved from August 20, 2004 <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayını.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Dörtgenler Konusunda Pedagojik Alan Bilgilerinin Öğrenci Bilgisi Bileşeninde İncelenmesi

Elif Nur AKKAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
elifnurakdogan@hotmail.com

Elif TÜRNÜKLÜ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi

ÖZET

Problem durumu: Öğretmen eğitimi araştırmaları yeni bir bilgi alanı olarak Shulman (1986) tarafından önerilmiştir ve öğretmenlerin neye ihtiyaçları olduğunu belirlemek ve belli unsurlara göre etkili öğretimi geliştirmek için bir çerçeve olmuştur. Shulman (1987) oluşturduğu çerçevede pedagojik alan bilgisini öğrenci bilgisi ve öğretim stratejileri bilgisi olarak iki bileşende incelemiştir. Farklı pedagojik alan bilgisi modellerindeki öğrencileri anlama bilgisi bileşenleri incelendiğinde (Grossman, 1990; Fennema, Franke;1992; Schoenfeld, 1998; Magnusson, vd., 1999; An, Kulm, Wu, 2004; Ball, vd., 2008; Park ve Oliver, 2008; Kovarik, 2008) öğrenci bilgisinin, öğrencilerin mevcut bilgilerini ortaya çıkarma, ön bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirme, öğrenci sorularına ve düşüncelerine değer verme, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrenci düşüncesini ön görme ve öğrencilerin kavram yanlışlarını belirleme-bilme şeklinde farklı alt bileşenlerde incelendiği görülmektedir. Literatürde öğrenci bilgisinin belirlenen alt bileşenlerine yönelik çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin öğrenci bilgilerinin farkındalıklarını, öğrencilerin yaşadıkları kavram yanlışlarını ve konuya göre yaşadıkları anlama güçlüklerini belirleyebilme yetilerini ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Literatürde belirlenen farklı öğrenci bilgisi bileşenlerinin sentezlenmesiyle araştırmada kullanılan çerçeve oluşturulmuştur. Çerçeve şekil 1 de sunulmaktadır. Bu bağlamda bu

Araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin dörtgenler konusunda, öğrenci bilgilerini belirlenen alt bileşenlere göre incelemektir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma *Yöntemi* uygulanmıştır. Araştırmanın deseni olarak, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2013- 2014 güz döneminde İzmir ilinde yer alan farklı 12 ortaokulda görev yapan 15, 5. Sınıf, 15, 7. Sınıf olmak üzere, toplam 30 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dörtgenler konusu ortaokul 5.- 8. Sınıf programında 5. ve 7. Sınıflarda yer aldığı için, 5. ve 7. Sınıf matematik öğretmenleriyle çalışılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde, düşüncelerini açıklayabilme becerileri ve araştırmaya gönüllü olmaları göz önüne alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla bu teknik seçilmiştir. Görüşmede öğretmenlere pedagojik alan bilgisi öğrenci bilgisi bileşenine yönelik hazırlanan sorular sorulmuştur. Görüşmeler, ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerde, soruların sunum sırası her öğretmen için aynı olmuştur. Görüşmelerde kaydedilen ses kayıtlarının çözümlemesi yapıldıktan sonra analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak elde edilen verilerin çözümlemesi yapılmıştır ve iki araştırmacı tarafından veri çözümlemeleri kontrol edilmiştir. İkinci aşamada, çözümlenen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Tüm bu işlemler 30 öğretmen için ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları bir araya getirilerek raporlaştırılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Veri analizi sonucunda elde edilen *Bulgulara* göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerde var olan konuya göre yaşanan öğrenme güçlüklerinin farkında oldukları, ancak pek çok öğretmenin bu güçlüğü gidermek adına çaba göstermediği sonucu elde edilmiştir. Konuya ait öğrenme güçlüklerini giderebilmede yetersiz kalmalarını ise, zaman yetersizliğini, sınıf mevcutlarının kalabalıklığını, okulun teknik imkânlarının yetersizliğini ve veli- öğretmen dayanışmasının olmadığını öne sürerek açıklamışlardır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi (25 öğretmen) öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını belirleyememişler, araştırmacıya kavram yanlışlarıyla ne demek istediğini sormuşlar ya da dörtgenler konusuna yönelik öğrencilerde kavram yanlışları bulunmadığını belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarında ortaya çıkan bir diğer bulgu da öğretmenlerin %30'unun öğrencilere, öğrencilerin önceden öğrendikleri dörtgen bilgisini ortaya çıkaran sorular sordukları, yeni öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirmelerde bulundukları tespit edilmiştir.

Kaynakça:

- An, S., Kulm, G. & Wu, Z. (2004) The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the U. S., *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 145- 172. Ball, D. L. , Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*. Volume: 59 Number: 5, 389- 407. Fennema, E., & Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematical teaching and learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan. Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press. Kovarik, K. (2008). Mathematics Educators' and Teachers' Perceptions of Pedagogical Content Knowledge. Columbia University, Graduate School of Arts and Sciences. Magnusson, S., Krajcik, J.& Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. GessNewsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge*. (95–132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Park, S. & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*. 38: 261- 284. Schoenfeld, A., H. (1998) Toward a Theory of Teaching-in- context. *Issues in Education*, Vol. 4, No. 1, pp. 1- 94 Shulman, L.S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*. 57 (1), 1-22.

The Role of Basic Personality Traits and Attachment Styles in Predicting Homesickness Among First Year College Students

Yard. Doç. Ferah ÇEKİCİ
Okan Üniversitesi
ferah.cekici@okan.edu.tr

Öğr. Gör. Zeynep Aydın SÜNBÜL
Okan Üniversitesi
zeynep.sunbul@okan.edu.tr

ABSTRACT

Introduction: In today's world more and more people are leaving their home and moving to other places for the sake of studying at a university, getting a new job and for many other various reasons. The experience of such a move has a great possibility to bring certain levels of stress to the person who may face with the challenges of adjusting to this new environment (Tilburg, Vingerhoet & Heck, 1996). Following a move from home, some individuals may develop homesickness that is a complex emotional-cognitive process including ruminations for home, an extensive desire to turn back home accompanied by depressive feelings and somatic symptoms (Fisher, 1989).

The onset, duration and experience of homesickness are affected by various personal and environmental factors. It is noteworthy to underline the role of gender and personality as the general focus of the studies on personal factors related to homesickness. The results of the studies related to gender are contradictory; while Fisher (1989), found no difference between men and women in terms of homesickness, Gruijters (1992), showed that women are more susceptible to homesickness than men. Studies that focused on personality traits on homesickness indicated the effect of negative (such as neuroticism) or positive personality factors (such as extraversion) in predicting homesickness (Halamandaris & Power, 1999, Tilburg, Vingerhoet & Heck, 1999).

There are various studies conducted to understand the role of environmental factors on homesickness through different domains. In such a study, the relation between homesickness and perceived social support from the environment was investigated and the results emphasized the negative relations between those factors (Halamandaris & Power, 1999, Newland & Furnham, 1999). In contrast to this study, Fisher (1989), underlined that social support may contribute positively to the homesickness process due to the tendency of those individuals to seek support from those with similar experiences. In another study related to the role of parenting styles that can be evaluated as an outside domain explaining homesickness, the findings indicated that individuals raised in authoritative and permissive parents exhibit more homesickness than those raised in authoritarian families (Nijhof & Engels, 2007).

In spite of the rising interest to understand the destructive experience of homesickness in a broad perspective, it is still not having much attention from psychological researchers and this subject is only under the interest of those who have experienced this condition personally in their lives (Tilburg, Vingerhoet & Heck, 1996). This gap over homesickness literature and hence practical interventions in different groups and conditions is valid in Turkish culture (Duru & Balkis, 2013).

Purpose: The aim of the present study is to understand the role of personality specifically as named in Big Five Personality factors (extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness to experience) and attachment styles (secure, fearful, preoccupied, dismissing) in predicting homesickness among first year college students. The research question to be answered in the study is;

Do the basic personality traits and the attachment styles predict homesickness among first year college students?

Method

Design: The study was conducted in a predictive correlation research design in that the criterion variable is homesickness and the predictor variables are personality and attachment styles. To examine the relationship between homesickness, personality and attachment styles, multiple linear regression analysis was utilized. As required in multiple linear regression analysis, all of the personality and attachment style variables were added simultaneously to the model as predictors of homesickness (Field, 2000). IBM SPSS package program, version 20 was utilized to analyze the data.

Sample: Participants of the study are 192 students studying in the Preparation School of Okan University. Purposive sampling method was utilized in the study to select the sample because the participants were selected through the criteria of leaving home (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

Instruments: *Utrecht Homesickness Scale* was originally developed by Stroebe, Vliet, Hewstone, and Willis (2002) to measure homesickness through the sub-dimensions of; missing family, loneliness, missing friends, adjustment difficulties and ruminations about home. In the original scale, internal consistency of the scale was found satisfactory with an overall Cronbach's alpha of 0.94 and between .80 and .90 for each individual variable. The scale has adapted to Turkish by Duru and Balkis (2013) and Cronbach's alpha level was found to range between .74 -.91 for the five subscales.

The Big Five Inventory was developed by Benet-Martinez and John (1998) to measure five basic personality traits. In reliability analysis, overall Cronbach alpha level of the scale was found .83 for the English form and .78 for the Spanish translations that are both substantial. In the adaptation study of the scale to Turkish culture by Sümer and Sümer (2005), Cronbach alpha level was found between .64-.77 for the sub-scales of the inventory.

Relationships Scales Questionnaire was developed by Griffin & Bartholomew (1994) to measure adult attachment styles. In the initial study, test-retest reliability of the scale was found .53 for women and .49 for men. Cronbach alpha level was found to range between .41 and .71 for the subscales. Sümer and Güngör (1999), in the Turkish adaptation of the scale, has found that test-retest reliability for the scale range between .54 and .78 and Cronbach alpha level to be between .27 and .61 for the subscales.

Expected Results: All of the predictor variables of personality (extraversion, agreeableness, conscientiousness and openness to experience and neuroticism) and attachment styles (fearful, preoccupied, dismissing and secure attachment styles) are expected to significantly predict homesickness among college students. Considering the role of personality factors on homesickness; extraversion, agreeableness, conscientiousness and openness to experience that are the positive aspects of personality are expected to predict homesickness positively while neuroticism is expected to be a negative predictor of homesickness. Related to the dimensions of attachment styles; it is expected that individuals with fearful, preoccupied and dismissing style are more prone to develop homesickness while individuals in secure attachment style are less inclined to the destructive experience of leaving home.

Keywords: homesickness, college students, personality, attachment, attachment styles,

References

- Benet-Martinez, V., & John, O. P. (1998). *Los Cinco Grandes* across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Duru, E., & Balkis, M. (2013). The psychometric properties of the Utrecht homesickness scale: A study of reliability and validity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 61-78.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS*. UK: Sage Publications.
- Fisher, S. (1989). *Homesickness, cognition and health*. U.K: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). US: McGraw-Hill Education.
- Gruijters, I. (1992). *Homesickness and situation characteristics*. (Unpublished M.Sc thesis). Tilburg University, Tilburg, Netherlands.
- Halamandaris, F. K. & Power, G. K. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26, 665-685.
- Newland, J. & Furnham, A. (1999). Perceived availability of social support. *Personality and Individual Differences*, 27, 659-663
- Nijhof, S. K. & Engels, E. M. C. R. (2007). Parenting styles, coping strategies, and the expression of homesickness. *Journal of Adolescence*, 30, 709-720
- Stroebe, M., van Vliet, T., Hewstone, M., & Willis, H. (2002). Homesickness among students in two cultures: Antecedents and consequences. *British Journal of Psychology*, 93, 147-168.
- Sümer, N. & Sümer, H.C. (2005) *Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği* (Yayınlanmamış çalışma).
- Tilburg, V. M., Vingerhoets, A. & Heck, V. L. G. (1996). Homesickness: a review of the literature. *Psychological Medicine*, 26, 899-912.
- Tilburg, V. M., Vingerhoets, A. & Heck, V. L. G. (1999). Determinants of homesickness chronicity: Coping and personality. *Personality and Individual Differences*, 27, 531-539.

E-Kitap Okumaya İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD, fsusar@pau.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Son yüzyılda yaşanan bilgi patlaması beraberinde teknolojinin gelişimini getirmiş gelişen teknoloji ise insanların yaşam biçimini değiştirmiştir. Özellikle bilgisayar ve internet işyerlerine, evlere girerek yaşamın önemli bir parçası haline gelmiştir. Bilgisayarın her alanda insanların işlerini kolaylaştırması ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim sistemi içerisinde de yer almasını sağlamış hatta eğitim programlarında kullanımının öğretime yönelik dersler yer almıştır. Bilgisayarın varlığı ekrandan okuma durumunu ortaya çıkarmış ve kitap okuma alışkanlığını da farklı bir şekilde etkilemiştir. Okuma metnin sunumuna ilişkin şeklin değişmesi, başta okuryazarlık ve buna bağlı olarak da yerleşmiş okuma anlayışında değişikliklere neden olmuş ve ekranın, kâğıdın yerini aldığı ekrandan okuma denilen yeni bir okuma türünü ortaya çıkarmıştır. Bilgi çağında bireylerin birincil okuma ortamı olarak ekran tabanlı metinleri okumaları, baskı tabanlı metinleri okumalarından çok daha önemli hâle gelmiştir (Dağtaş, 2013; Başbuğ ve Keskin, 2012).

Ekran okuma, günümüzde hızla gelişen bilgi teknolojileri nedeniyle artık bir zorunluluk olmaktadır. Çünkü yazılar giderek bilgisayar sayfalarına aktarılmakta ve bilgisayar aracılığıyla yayınlanmaktadır. Okuyucular yeni bilgilere ulaşmak için ekrandan okumak zorunda kalmaktadır. Böylece “ekran okuma” adı verilen yeni bir okuma biçimiyle, “ekran okuyucusu” denilen yeni okuyucu tipleri ortaya çıkmaktadır. Her alanda hızla yaygınlaşan bu okuma biçimi kâğıttan okumaya göre farklılıklar taşımaktadır (Güneş, 2013). Ekran okuma beynin çeşitli bölgelerini harekete geçirmekte, dikkat etme, karar alma, karmaşık düşünceleri kontrol etme gibi becerileri üst düzeyde geliştirmektedir. Bunun yanında “ekranik düşünme” denilen yeni düşünme biçiminin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bu düşünme biçimi çok değişken, çok hareketli, çok çizgisel ve geçicidir. Araştırmalar erken yaşlarda ekran okumanın öğrencilerin anlamasını, okuma sürecini ve becerilerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerde okuma, anlama, hatırlama ve bilgileri zihinde düzenleme süreçlerini geliştirmek için önce basılı ürünlerden okumaya ağırlık verilmelidir. Kâğıt okuma becerileri yeterince geliştikten sonra aşamalı olarak ekran okumaya geçilmelidir. Bu süreci etkili ve verimli sürdürmek için ekran metinlerini düzenlemeye, okuma ortamını hazırlamaya dikkat edilmelidir. Öğrencilere ekran okuma teknikleri ile becerileri öğretilerek geleceğin ekran okuyucuları yetiştirilmelidir (Güneş, 2010).

Bu çalışmada yalnızca bilgisayar ortamında serbest zamanlarda gerçekleştirilen kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Ekran okuma, dijital okuma, e-kitap okuma gibi değişik isimlerin verildiği bu durum için söz konusu çalışmada "e- kitap okuma" ifadesi kabul edilmiştir. Bilgisayar başında yapılan ödev hazırlama, internete girme, paylaşımda bulunma gibi durumlar araştırma dışı bırakılmış, yalnızca bilgisayardan kitap okuma işi inceleme konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı: Öğrencilerin ekrandan okudukları e-kitabın okunmasına ilişkin sürecin değerlendirilmesi ve basılı kitap okumaya ilişkin karşılaştırmalı bir değerlendirmenin yapılması bu alanda yaşanan sorunların çözümünde etkili olabilir. Bu *Araştırmanın amacı*, lise öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin görüş ve düşüncelerini tespit ederek bu alanda yaşanan sorunları ortaya koymaktır.

Yöntem: Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma bir arada kullanılarak karma *Yöntem*, buna bağlı olarak da çeşitleme deseni (birleşik desen) benimsenmiştir. Bu desende nicel ve nitel *Yöntemler* bir arada kullanılarak bir *Yöntemin* zayıf yanlarının diğerinin güçlü yönleri ile tamamlanması amaçlanmaktadır. Bu yaklaşımla yapılan çalışmalarda nitel ve nicel *Yöntemler* eşit ağırlığa sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 355). Böylece ulaşılan sonuçların teyit edilmesi mümkün olmuştur.

Evren ve Örneklem: Araştırmada nicel araştırma çalışmalarında başvuru basit seçkisiz örneklem *Yöntemine* başvurulmuştur. Araştırmanın yapıldığı iller Fatih projesinin gerçekleştirildiği iller arasından seçkisiz bir şekilde seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, 85).

Araştırma Fatih Projesi kapsamında MEB tarafından tablet bilgisayar dağıtımı yapılan 4 ilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri Ankara, İzmir, Denizli ve Kayseri’den seçkisiz bir şekilde belirlenen liselerin 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilerin e- kitap okumaya ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemeye ilişkin anketler 786 öğrenciye, açık uçlu soru formları yine bu öğrenciler arasından seçilen 221 öğrenciye uygulanmıştır.

Veri toplama araçları: Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “E-Kitap Okumaya İlişkin Görüş ve Düşünceler Anketi (EKOĞDA)” ve açık uçlu soru anketi kullanılmıştır. anketin güvenilirlik çalışmasına ilişkin pilot uygulama Ankara, İzmir ve Denizli illerinde öğrenim görmekte olan 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (n= 248). Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ,97 olarak belirlenmiştir.

Açık uçlu soru anketinin hazırlanmasında öncelikle ilgili alan yazın taranarak on soruluk bir form ortaya çıkarılmıştır. Forma yönelik olarak alanın uzman 4 öğretim elemanı ve lisede görev yapan 4 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden görüş alınmıştır. Anket son haliyle öğrencilerin kişisel özelliklerini belirleyen “Kişisel Bilgi Formu” ile 10 adet açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Bu çalışmada iki ayrı veri toplama *Yöntemi* kullanılarak “çeşitleme (triangulation)” yapılmış, b öylece araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 301).

Verilerin toplanması ve çözümlemesi: Likert tipi anket ve açık uçlu soru anketi dört ayrı ile uygulanarak veriler elde edilmiştir. Likert tipi anketten elde edilen veriler SPSS 15. Paket programında değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise büyük bir

titizlik içerisinde bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin analizinde ise içerik analizine ve açık kodlamaya başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin okunması sırasında belirlenen kodlar bir araya getirilerek temalara (kategoriler) ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından ortaya çıkarılan kodların güvenilirliğinin belirlenmesinde başka bir öğretim elemanından yardım alınmış, böylece iki ayrı zamanda belirlenmiş olan kodların güvenilirlik katsayısı formülle belirlenerek araştırmanın güvenilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Her bir soru için ayrı ayrı yapılan hesaplamada “Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülü kullanılmıştır. Bütün soruların görüş birliği yüzdesi 75'in üzerindedir. Temalar kapsamında yer alan kodlar açıklanarak yorumlanmış ve yorumların desteklenmesi amacıyla alıntılara yer verilmiştir.

Sonuç: Liker tipi anketten elde edilen verilere ilişkin analizler devam ettiği için sonuçlar ilerleyen aşamalarda sunulacaktır. Nitel verilerden ise şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğrenciler genel olarak basılı kitap okumanın daha zevkli olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler basılı kitabı tercih etme gerekçelerini sıralarken şu görüşleri belirtmişlerdir. Basılı kitapta kağıdın kokusu alınabilmektedir. Basılı kitapta dokunma hissi yaşanmaktadır. Öğrenciler sayfalara not alabilmekte ve önemli yerlerin altını çizebilmektedir. Sayfalar parmaklar yardımı ile çevrilmekte ve estetik ayraçlar kullanılabilir. Bunlar basılı kitapların tercih edilmesinde etkilidir. Öğrenciler açısından her ne kadar basılı kitap okuma eğilimi ağırlıklı olarak ortaya konulsa da e-kitabın gençleri cezbeden oldukça fazla yönü olduğu da tespit edilmiştir. Öğrenciler e-kitabı tercih etme gerekçelerini sıralarken şunları ifade etmiştir: E-kitap teknoloji ile iç içe olma ayrıcalığı sağlamaktadır. Basımı gerektirmediği için ağaç kesilmesini önlemektedir. Ortamın karanlık olduğu durumlarda da okunması mümkündür. Ekrandan yazı puntolarının büyütülüp küçültülmesi mümkündür. E- kitabın olduğu teknolojik ortamda (tablet, diz üstü bilgisayar vb.) birden fazla kitap olabilmektedir. Bu da aynı anda birden fazla kitabın taşınmasını sağlamaktadır. Gençler arasında e-kitap okuyor olma seçkin insan olma durumunu da ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan e-kitabın yer aldığı elektronik ortamda internete bağlanabilme, oyun oynanabilme vb. durumları dikkatin dağılmasına neden olabilmektedir. Ayrıca şarjın beklenmedik bir zamanda bitmesi, e-kitabın -her yerde- okunması noktasında sıkıntı oluşturabilmektedir.

Anahtar kelimeler: e-kitap, basılı kitap, öğrenci, nitel araştırma, orta öğretim.

Kaynaklar

- Başbuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 3, 73-83.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8, 3, 137-161.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 1-20.
- Güneş, F. (2013). *Ekran okumada verimlilik*. 12.01.2014 tarihinde http://vizyon21yy.com/documan/genel_konular/bilisim/ekran_okumada_verimlilik.pdf adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Instructor Ferdane DENKÇİ AKKAŞ
Dokuz Eylül University
ferdanedenkci@yahoo.com

Assist. Prof. Berna ÇOKER
Dokuz Eylül University
bernacoker@gmail.com

ABSTRACT

The Communicative Approach, which appeared in the 60s and 70s, still keeps its popularity in language teaching contexts. Like in many countries in the world, in Turkey the Ministry of National Education is reconstructing foreign language education according to the principles of Communicative Approach. This approach gives equal importance to all the components of communicative competence and requires the learner to deal with the pragmatic, authentic and functional use of language for meaningful purposes resulting in a productive and creative use of language in unrehearsed contexts (Brown, 1994). Therefore, learner roles as well as teacher roles have gained great importance with CLT. Since CLT requires more student-centered classrooms, it charges teachers with various roles like a needs analyst, a counselor or a group process manager. On the other hand, learners play a role as negotiators as they are expected to interact with each other rather than with the teacher. As a result of this, error correction could be expected to be absent or quite rare in communicative language learning contexts (Richards & Rodgers, 2002). More significantly, Richards (2006) draws the attention to how the application of CLT varies depending on the teacher's understanding of the methodology because when asked about their methodology, they might claim to be implementing a communicative one although what they mean by "communicative" could vary widely. Likewise, some studies on the application of Communicative Approach in Turkey have revealed that foreign language teaching is not performed in a communicative way due to some challenges and problems (Coşkun, 2011 and Özşevik, 2010).

The purpose of this study is to evaluate how effectively Communicative Approach is being implemented in high school 9th grade classroom contexts in order to reveal to what extent these classes are communicative as well as to understand the situation from the perspectives of the teachers and students. Therefore, it has been possible to see whether the theoretical innovations are being applied in real classroom settings and to determine if there are any weaknesses or deceptions of the new program providing invaluable feedback to improve foreign language teaching in Turkey.

This study is qualitative research which is "based on descriptive data that does not make regular use of statistical procedures" (Mackey & Gass, 2005). Richards (2003) also explains that qualitative research is to describe behaviors by looking at patterns to emerge in order to learn how they happen as well as by interpreting those patterns so as to find out why they happen in that particular way. The participants of the study are the students and teachers of two 9th grade classes in İzmir, Buca in 2012-2013 academic year: one from Buca Hoca Ahmet Yesevi High School and the other from Buca Fatma Saygın Anatolian High School. These two schools have been chosen due to their being typical general and Anatolian high schools of MNE. Each class has been observed for one hour per week in a semester. In this study, the data have been collected via COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) observation scheme Part A by Allen et al. (1983), interview questions, and audio recording. The observation scheme was developed to describe the features of communication in language classrooms. Allen et al. (1983) state that their concept of communicative features derived from theories of communicative competence, the literature on CLT and a review of the research into first and second language acquisition. The scheme intends to describe each activity with reference to five parameters which "reflect current theories of communicative competence and other issues in first and second language learning which have been influential in the development of L2 methodology" (Allen et al., 1983). The interview questions have been prepared based on the basic principles of CLT so as to determine both the teachers' and students' understandings and feelings of the way in which the language is taught. There are also questions to find out what they think about the contributions of their textbook in this process. The data from the observation scheme have been analyzed by proportion calculations whereas a content analysis has been carried out with the data from the interviews in order to get the general themes.

The results have revealed that the extent to which the Communicative Approach is being implemented in the classrooms highly depends on the teacher and the teaching context. When compared, the language learning context at the Anatolian high school is much more communicative than the one at the general high school. Still, it is not the ideal communicative classroom depicted in the text of the curriculum by the MNE. It has also been found that although the learners have similar attitudes, beliefs and expectations about their language learning, they do not receive the same teaching practices in contrast to the principles of the general curriculum provided by the MNE. This seems mainly because of the differences in the teachers' perspectives of their learner profiles, teaching priorities and so their teaching philosophies.

Key Words: Communicative Approach, language learning, learner beliefs, teacher beliefs

References

- Allen, P. & Fröhlich, M. & Spada, N. (1983). The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme. ERIC No: ED 275 155.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. The USA: Prentice Hall.
- Coşkun, A. (2011). Investigation of the Application of Communicative Language Teaching in the English Language Classroom--A Case Study on Teachers' Attitudes in Turkey. *Online Submission*, 2.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ozşevik, Z. (2010). The use of communicative language teaching (CLT) : Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in turkey. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, University of Illinois.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. H. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. The USA: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. The USA: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in tesol*. The US: Palgrave Macmillan.

ID:183

Özel Gereksinimli Çocuklara Sahip Ailelerin Bakım Verme Yükü ile Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Dr. Hakan SARIÇAM
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hakansaricam@gmail.com

Kadriye AKAYILDIZ
Rehber Öğretmen, MEB, Kütahya

Ar. Gör. Yavuz Erhan KANPOLAT
Atatürk Üniversitesi, KKEF, Özel Eğitim Bölümü

Hatice Merve ÖZASLAN
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Seda TURAN
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZET

Problem durumu: Tükenmişlik kavramı ilk çıktığı zamanlarda daha çok iş ortamlarında iş yükünden kaynaklanan bir problem olarak kullanılmaktaydı (Maslach & Jackson, 1981). Fakat daha sonraları bu kavram, sağlık ve eğitim alanlarında değişik türevleri ile karşımıza çıkmıştır. Özellikle özel eğitim ve sağlık sektöründe tükenmişliğin türevlerinden biri olarak "bakım verme yükü" kavramı kullanılmaktadır (İnci, 2006; İnci & Erdem, 2008; Sarıçam ve diğerleri, 2013). Bakım kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2013): Bakma işi, bir şeyin iyi gelişmesi, iyi bir durumda kalması için verilen emek, birinin beslenme, giyinme vb. gereksinimlerini üstlenme ve sağlama işi olarak tanımlanmaktadır. Özürlü ya da özürlü olma riski olan çocuğa sahip aileler okul çağına kadar çocuklarına evde baktıkları için gereksinimleri toplumun gözünden kaçmakta, aileler tüm bakım ve ilgilerine rağmen tıbbi gereksinimleri dışındaki ihtiyaçlarını karşılayamamaktadırlar. Dolayısıyla evde bakım ve sağlık dışında hizmet verilmemekte, çocukların gelişmeleri beklenmektedir (EYH, 2013). Fakat çocuğun okul çağına gelmesi ile birlikte ihtiyaçları artmakta bu da aileler için yeni görevler üstlenmesi demektir. Ailelerin bakım yükü arttıkça sosyal problemlerinin yanı sıra kişisel (psikolojik, fiziksel) bazı problemlerle karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Fakat yurt içinde yapılan çalışmalarda bu ailelerin bakım yükü ile psikolojik iyi olma düzeyleri ile ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı özel eğitim gerektiren çocuğa sahip ailelerin bakım yükü düzeyleri ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Araştırma modeli: Araştırma genel tarama (survey) metotlarından ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır. Korelasyon, t-testi, varyans analizi ve çoklu regresyon gibi istatistiksel teknikler yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilir ya da grup ortalamaları karşılaştırılabilir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Kılıç, 2014).

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 4 farklı ilde özel eğitim gerektiren çocuğa sahip olan 92 ebeveyn ile normal çocuğa sahip 65 ebeveyn olmak üzere toplam 157 kişi oluşturmaktadır. 102'si kadın, 55'i erkek olan katılımcıların yaşları 26 ile 47 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 34,6'dır.

Veri toplama araçları: *Bakım Verme Yükü Ölçeği:* Zarit, Reever ve Bach-Peterson (1980) tarafından geliştirilen ölçek 22 maddeden oluşmakta olup, 5'li ("0" Asla, "4" Her zaman) Likert tipi bir ölçektir (Akt. Zarit & Zarit, 1990). Ölçeğin Türkçe uyarlaması İnci ve Erdem (2008) tarafından yapılmış olup; iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .95, test-tekrar test güvenirliği ise .90 olarak bulunmuştur.

Psikolojik İyi Olma Ölçeği Kısa Formu: Ryff ve Keyes (1995) tarafından geliştirilen ölçek 42 madde, 6 alt boyut ve 7'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Akın ve diğerleri (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ($\chi^2=2689.13$, $sd=791$, $p=0.00000$, $RMSEA=.048$, $NFI=.92$, $NNFI=.94$, $CFI=.95$, $IFI=.95$, $RFI=.92$, $GFI=.90$, ve $SRMR=.048$) olarak bulunmuş; iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .87 olarak hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İşlem: 4 farklı ilde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerle irtibata geçilmiş ve çalışmanın yapılabileceği aileler için randevu talep edilmiştir. Randevu gününde ailelere *Araştırmanın amacı* anlatılmış ve gönüllüğün esas olduğu tekrar hatırlatılarak *Veri toplama araçları* dağıtılmıştır. Diğer taraftan normal eğitime devam eden çocuğa sahip ailelerle de randevulaşılmış; aynı *Veri toplama araçları* onlara da uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS 17 programında çözümlenmiştir. Analizler için bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler ile sahip olmayan ebeveynlerin bakım verme yükü düzeylerinin karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin bakım verme yükü düzeyleri diğer ailelere göre yüksek çıkmıştır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ebeveynler ile sahip olmayan ebeveynlerin psikolojik iyi olma düzeylerinin karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve özel gereksinimli çocuklara sahip ailelerin psikolojik iyi olma düzeyleri diğer ailelere göre düşük çıkmıştır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.
3. Son olarak özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin bakım verme yükü düzeyleri ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için verilere Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi uygulanmış ve iki yapı arasında $p < .01$ önem düzeyinde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma Bulgularına göre özel eğitim gerektiren çocuğa sahip aileler diğerlerine göre daha fazla bakım yüküne sahiptir. Bu çocukların ihtiyaçlarının bir kısmını tek başına görememesi ailelerini daha fazla uğraştırdığından bakım verme yükü de doğal olarak artmaktadır ve buna bağlı olarak psikolojik iyi olma düzeylerinin azaldığı düşünülmektedir. Pinquart ve Sörensen, (2003a; 2003b) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda bakım veren bakıcıların ruh sağlığı, fiziksel sağlık ve depresif belirti düzeyleri incelenmiş; bakım veren bakıcıların daha fazla depresyona yatkın oldukları, ruhsal ve fiziksel yönden diğer bakıcılara oranla daha fazla yıpranmış oldukları tespit edilmiştir. Bu Bulgular bizim çalışmamızın Bulguları ile paralellik göstermektedir.

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü özel gereksinimli çocuğa sahip aileler için erken çocukluk aile eğitim programları düzenlemektedir. Fakat bu programlara katılım sınırlı sayıda olmakta ve genele yayılamamaktadır. Eğer katılım oranı artırılabilirse ailelerin bakım yükünün azalacağı dolayısıyla tükenmişlik düzeyinin de düşeceği tahmin edilmektedir. Buna bağlı olarak da bu ailelerin psikolojik iyi olma düzeyleri artarak daha zinde bir yaşam sürmeleri sağlanacaktır.

Anahtar sözcükler: Bakım verme yükü, psikolojik iyi olma, özel eğitim

Kaynakça

- Akın, A., Demirci, İ., Yıldız, E., Gediksiz, E., & Eroğlu, N. (2012, May). The Short form of the Scales of Psychological Well-being (SPWB-42): The validity and reliability of the Turkish version. Paper presented at the International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012), May, 3-5, İstanbul, Turkey.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- EYH. (2013). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 25 Aralık 2013 tarihinde <http://www.eyh.gov.tr/tr/8249/Ozurlu-Cocuklara-Yonelik-Rehabilitasyon-ve-Ozel-Egitim-Hizmetleri-Calismasi-Raporu> sitesinden indirilmiştir.
- İnci, F. H., & Erdem, M. (2008). Bakım Verme Yükü Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması geçerlilik ve güvenilirliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(4), 85-95.
- İnci, F. H. (2006). Bakım Verme Yükü Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirliği. Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- İnci, F. H., & Erdem, M. (2008). Bakım Verme Yükü Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması geçerlilik ve güvenilirliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(4), 85-95.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal Of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Özer, N., Yurttaş, A., & Hacıoğlu, N. (2006). Bakım Yükü Ölçeğinin Türkçe versiyonunun klinik alanda güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Ulusal Cerrahi Kongresi 24-28 Mayıs, Bildiri ÖZETleri Kitabı*, Antalya 132.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2003a). Associations of stressors and uplifts of caregiving with caregiver burden and depressive mood: A meta-analysis. *Journals of Gerontology Series B-Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(2), 112-128.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2003b). Differences between caregivers and noncaregivers in psychological health and physical health: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 18(2), 250-267.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sarıçam, H., Kanpolat, Y.E., & İlbay, A.B. Özasan, M. H. (2013). Özel eğitim gerektiren çocuklara sahip olan ailelerin algılanan aile bakım yükü ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. ELMIS-ER 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi, 19-21 July, Konya, Turkey.
- TDK. (2013). Türk Dil Kurumu sözlüğü. 19 Aralık 2013 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> sitesinden alınmıştır.
- Zarit, S., & Femia, E. (2008). Behavioral and psychosocial interventions for family caregivers characteristics of effective approaches and flaws in study design. *American Journal of Nursing*, 108, 47-53.
- Zarit, S. H., & Zarit, J. M. (1990). *The memory and behavior problems checklist and the Burden Interview*. University Park, PA: Pennsylvania State University Gerontology Center.

Yaşama Eşit Fırsatlarda Başlamak İçin Bir Şans: Kırsalda Okul Öncesi Eğitimde Okullaşma Oranı ve Kalite Arttırma Çalışmaları

Okul Öncesi Öğretmeni Tuğba KONTAŞ
Kurtluca İlkokulu İkizce Ordu
tugbakontas@hotmail.com

Şube Müdürü Mehmet AZAKLI
İkizce İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
mehmetazaklee@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu eğitim çağına gelmemiş, 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (MEB, 2012).

Bilimsel olarak erken yaşların çocuğun zekâ, kişilik ve sosyal gelişiminde çok önemli olduğu ve bu yaşlardaki ihmalin olumsuz etkilerinin sonraki dönemleri de etkilediği görülmüştür. Araştırmalar, çocukların büyüme gelişimini destekleyen deneyim fırsatlarının, gelişimin hassas olduğu dönemlerde sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (Bekman, 2004).

Hayata olumsuz koşullar altında başlayan çocuklar için nitelikli bir okul öncesi eğitim hayata akranlarıyla eşit seviyede başlama fırsatı sunar. Ülkemizde de dezavantajlı grupların çokluğu düşünülürse nitelikli bir toplum yetiştirebilmek için elimizdeki en önemli fırsat okul öncesi eğitim olarak görülmelidir.

Günümüzde başta gelişmiş ülkelerde olmak üzere tüm dünyada okul öncesi eğitimin önemi anlaşılmıştır. Birçok ülkede okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve %100 katılım sağlanmıştır. Bazı ülkelerde ise okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmasa da yürütülen doğru politikalarla (ailelerin maddi olarak desteklenmesi, parasız okul öncesi eğitim fırsatlarının sunulması gibi) yine % 100 okullaşma oranlarına ulaşılmıştır (AÇEV ve ERG, 2013). Ülkemizde okul öncesi eğitimle ilgili önemli adımlar atılmış olmasına rağmen, UNICEF'in (2013) hazırladığı Çocuk Refah Belgesi çalışmasında Türkiye'de okul çağındaki (3-5 yaş) çocukların okul öncesi eğitim programlarına kaydettirilme oranının % 23,8 olduğu belirtilmiştir. Türkiye'nin bu oran ile OECD ülkeleri arasında son sırada yer aldığı görülmektedir.

Ordu iline genel bir bakış attığımızda ise 2011-2012 Eğitim-Öğretim döneminde % 29.84 olan okul öncesinde okullaşma oranı, 2012-2013 eğitim öğretim döneminde ise % 30.37 olarak görülmektedir. (Ordu MEM, 2013). Bu sebeple Ordu ilimiz okul öncesi eğitimde okullaşma oranında birçok ilin gerisinde kalmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği İkizce ilçesine bakıldığında ise ülkemizdeki genel sorunu temsil eden küçük bir örneklemle karşılaşmak mümkündür. İkizce' de yıllara göre okulöncesi okullaşma oranları incelendiğinde sürekli bir düşüş göze çarpmaktadır. Son iki yıla bakıldığında ise 48-66 ay arası çocukların okul öncesi eğitimde okullaşma oranları 2011-2012 eğitim öğretim döneminde 159 iken, 2012-2013 eğitim öğretim döneminde 123'e düşmüştür. Bu düşüşün en önemli sebebi ise çağ nüfusunun okullaşamamasından ziyade çağ nüfusunda önemli bir dilimin 4+4+4 sisteminden dolayı ilkokullarda okullaşmış olmasıdır.

İlçemizde okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşük olmasının sebeplerine genel olarak bakılacak olursa;

- İkizce merkez ilkokulunun merkezin ihtiyacını sağlayabilecek kapasitenin altında olması,
- 1-4 birleştirilmiş sınıflı eğitim yapan köy ilkokullarda anasınıfının bulunmaması,
- Nüfusta İkizce' ye kayıtlı olduğu halde göç edenler,
- Taşınmalı eğitim bölgesinde olup taşıma güzergâhında bulunmayanlar (dağınık yerleşim ve dağlık arazi),
- Okul bölgesinde olduğu halde alan taraması yapılmadığı için tespit edilemeyenler,
- Potansiyel okul öncesi nüfusunun isteğe bağlı olarak ilkokula kaydettirilmesi (4+4+4 sistemi) olarak belirlenmiştir.

Amaç: Bu çalışma İkizce İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri ile işbirliği kurularak yürütülmüştür. Çalışmanın amacı; İkizce ilçesinde okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artırılması ve nitelikli okul öncesi eğitim için kurumların kalite standartlarının yükseltilmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada okul, sınıf gibi yerel düzeylerde değişimin ve gelişimin oluşturulmasında en güçlü çalışmalardan biri olan eylem(aksiyon) araştırması Yöntemi kullanılmıştır. Eğitim dünyasında ortaya çıkan sorunları sistematik olarak anlamak ve onu geliştirmeye çalışmak aksiyon araştırmasının en temel özelliğidir (Ekiz, 2009).

Eylem araştırmasının içeriğinde de olduğu gibi bu çalışmada öncelikle bir öz değerlendirme yapılarak ilçenin okul öncesi eğitimdeki okullaşma ve kalite standartlarının değerlendirildiği bir toplantı yapılmıştır. Ardından mevcut durum raporlandırılmıştır. Ardından bir eylem planı hazırlanarak uygulanmış ve durum tekrar değerlendirilerek eylem planı yenilenmiştir. Çalışmada eylem araştırması döngüsü esas alınarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulama: Çalışmanın ilk aşaması İkizce Kaymakamı, okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin toplanarak; okul öncesi eğitim sınıflarındaki eksiklikler, öğretmenlerin sorunları ve yaygınlaştırma çalışmalarını değerlendirmesiyle başlamıştır. Değerlendirmeler sonunda bir eylem planı oluşturulmuştur.

Eylem planı sorunlar ve okullaşamama nedenleri üzerinden oluşturulmuştur. Eylem planı doğrultusunda paydaşlar (okul öncesi öğretmenleri, idareciler, kaymakam);

- “15 Haziran tarihine kadar ilçenin tamamında alan taraması yapılarak hedef kitle olan 48-66 aylık çocukların tespit edilmesi,
 - Her mahalle/köy için bir anasınıfı yahut sınıf öğretmeni, bir din görevlisi, mahalle/köy muhtarı ve varsa bir kadın Kur'an kursu öğreticisinden oluşan “bilgilendirme ekipleri” kurulması ve bu ekipler tarafından,
- a. Yanlarında göturdükleri broşür, cd, özel hazırlanmış oyuncak paketleriyle okulöncesi eğitimin öneminin,
- b. Okullarımızın fiziki koşullarının yeterliliğinin,
- c. Okulöncesi öğretmenlerimizin ve yardımcı personelin çocuklara ne kadar hassas yaklaştıklarının anlatılması,
- Veliler okulöncesi şenliklere davet edilmesi.
 - 1-4 eğitim veren okullardan uygun olanlarda yeni anasınıfları açılması için fizibilite çalışması yapılması.
 - Çocuğun eğitim sezonu öncesi ihtiyaçlarını karşılaması için Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfında dosyası bulunan fakir velilerimize Kaymakamlık tarafından 100'er TL verilmesi.
 - Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfında dosyası bulunan fakir velilerimizden herhangi bir kayıt ücreti alınmaması” yönünde kararlar almıştır.

Bu doğrultuda 2013 yılında 123 olan okulöncesi eğitim alan öğrenci sayısının gelecek yıl 200 olması hedeflenmiştir. Alınan kararların ardından nüfus müdürlüğü ve sağlık müdürlüğü ile işbirliği içinde 48-66 ay arası çocukların tespiti gerçekleştirilerek çağ nüfusu isim isim tespit edilmiştir. Elde edilen listeler okulların çevrelerine göre gruplandırılarak adresleri tespit edilmiştir. Belirlenen adreslere gidilebilmesi için ikna ekipleri oluşturulmuştur. Bu ekipler her mahalle/köy için bir anasınıfı yahut sınıf öğretmeni, bir din görevlisi, mahalle/köy muhtarı ve varsa bir kadın Kur'an kursu öğreticisinden oluşturulmuştur. Bu ekiplerin ziyaret sırasında çocukların okul öncesi eğitime ilgilerini arttırmak ve ailelerin dikkatini çekmesi için Kaymakamlık tarafından kayıt çağında olan bütün okul öncesi öğrencilerine ulaştırılmak üzere eğitim setleri hazırlanmıştır. İçinde 1 adet boyama kitabı, 1 adet okuma kitabı, oyun hamurları, boya kalemleri ve makas bulunan eğitim setleri okulların bilgilendirme ekipleri tarafından öğrencilere ziyaretler esnasında ulaştırılmıştır.

Sonuç:

- İkizce’de okullaşma oranı hedeflenen grupta %80’ e çıkarıldı. Okullaşma oranında büyük bir artış sağlandı. Devamlılığı sağlamak için kayıt sonrasında da yeni hediyeler kullanıldı.
- İkizce ilçesinde bulunan okul öncesi sınıflarına İŞKUR’ la kurulan işbirliği neticesinde, yardımcı personel desteği sağlanarak hem eğitim ortamını kalitesi yükseltilmiş hem de İkizce ilçesinde kadın istihdamına katkıda bulunuldu.
- İkizce ilçesinde bulunan tüm okul öncesi sınıflarının her ihtiyacı (eğitici oyuncak, eğitim setleri, mobilya, teknolojik donanımlar) tespit edilerek, istisnasız hepsi karşılandı.
- Okul öncesi çağında olup gelecek yıl okul öncesi sınıfına gelecek olan tüm çocuklara ve ailelerine İkizce Kaymakamının yazmış olduğu mektup okullar kanalıyla dağıtıldı ve evlerine birebir ziyaretlerde bulunularak ikna ekipleri tarafından okul öncesi eğitim konusunda farkındalık oluşturuldu. İhtiyaç sahibi ailelere çocuklarının okul masraflarını karşılamaları için maddi yardımda bulunuldu.
- İkizce’ de 2 yeni anasınıfı açıldı ve tam teşekküllü donatıldı.

Sonuç olarak bu çalışma yoluyla İkizce’ de hem velilere farkındalık oluşturuldu hem okullaşma oranında artış sağlandı hem de okulların kalite standartlarında alandan gelen ihtiyaçlara dönük çözümler bulundu. Bu çalışma kırsal ve taşınmaz eğitim yapan alanlarda hala zorunlu eğitim kapsamına alınmayan okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi için örnek bir çalışma rolü üstlenebilir. Çalışma benzer özellik gösteren dağınık yerleşime sahip taşınmaz eğitim bölgelerinde ve okul öncesinde okullaşma oranının düşük olduğu bölgelerde yaygınlaştırılabilir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, Yaygınlaştırma, Kalite artırma

Kaynakça

- AÇEV, ERG, (2013). Erken Çocukluk Eğitimi ve 4+4+4 Düzenlemesi Politika Raporu. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ECE_ACEV_ERG_Rapor.pdf
- MEB, (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı 2012. <http://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesiegitim-programi-ve-kurul-karari/icerik/54>
- UNİCEF, (2013). The State Of The World’s Children 2013. <http://www.unicef.org/sowc/>

Derya KUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi
deryakus@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN
Yıldız Teknik Üniversitesi
saltin@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Okulsuz eğitim ve binasız okul düşüncelerinin henüz yaygın kabul görmediği günümüzde, öğrenme süreçlerine hakim rol hala öğretmene aittir. Her öğretmenin öğretim ortamına taşıdığı farklı bir öğretim tarzı vardır ve bu tarz çoğunlukla onların düşünme stillerinin farklılığından kaynaklanır. Öğretmenin düşünme stili bu stili edilgen olarak tüketen öğrenci üzerinde doğrudan etkilidir. Düşünme stillerine yönelik farkındalık ve kontrol sahibi olamayan eğitimcilerin esneklik sunamamaları, sürekli kendi stillerini dayatarak kendi örneklerini yetiştirmeleri, ortaya koydukları standart ve beklentilere sırf düşünme stili farklı olduğu için uyum sağlayamayan pek çoğu zeki ve yetenekli öğrenciyi de ‘başarısız, yetersiz, yeteneksiz’ olarak etiketleyip, onların kaybedilmesine sebep olmaları bu şartlar altında gerçekleşmesi mümkün ve eğitim öğretim adına olumsuz sonuçlardır.

Düşünme stili yönetilebilir mi? Sternberg (2009)’e göre stil, kişilerin sahip oldukları yeteneklerden nasıl yararlandıklarıyla ilgilidir. Bununla birlikte kişiyi kuşatan çevre kişinin düşünme stiline uygunsa kişi başarılı ve mutlu olur değilse olamaz. Dolayısıyla hakim kültürün ve değerlerin kişinin düşünme stillerini yönettiği söylenebilir. İçinde yaşadığı kültür, hakim cinsiyet rolleri, dahil olduğu eğitim ortamları kişiyi baskı altına alan beklentilerin çerçevesini oluşturan değişkenlerdir.

Avrupa’dan Amerika’ya, Avustralya’dan Ortadoğu’ya kadar uzanan bir coğrafyada ortalama bir kadın ve erkeği tarif edebilecek, üzerinde uzlaşma sağlanmış stereotipler vardır (Deaux, 1985; Fiske, 1998; Williams ve Best, 1982’den Akt. Hogg ve Vaughan, 2007). İlgili literatür de bu *Bulguları* destekler niteliktedir (Deaux, 1985; Dinç ve Bal, 2008; Hogg ve Vaughan, 2007; Kaufmann, 2002; Williams ve Best, 1982’den Akt. Hogg ve Vaughan, 2007, Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu, 2008; Sternberg, 2009; Tucker, 1999). Kültür iki cinsiyet için farklı ödül sistemleri kurarak stil farklılığını pekiştirebilir veya istediği yönde şekillendirebilir. Erkeklerde kural koyan, bağımsız, yenilikçi bir tarzın, bayanlarda kurala uyan, bağımlı, muhafazakâr bir tarzın ödüllendirilmesini uygun gören bir kültürün bayanı ve erkeği bu yönde sosyalleşecektir. Bu düşünceyi eğitim ortamına uyarladığımızda öğretmenin sosyalleşme sürecinde öğrendiği bu rolü sınıfına taşıması ve öğrencilerinden de bu kırmızı çizgileri aşmamasına yönelik beklenti içine girmesi öğretmenin kendisi açısından doğal ve içinde yaşadığı kültürün dayatmasıyla gerçekleştiği için de meşrudur.

Branşlar ve meslekler de tıpkı cinsiyet stereotipleri gibi düşünme stilleri üzerinde etkilidir. Örneğin farklı okullar ve farklı meslekler farklı stilleri ödüllendirir. Dünyanın çoğu yerinde okullar sisteme uyumlu, yürütmeci, muhafazakâr öğrencileri ödüllendirirken anarşik ve yargılayıcı stili cezalandırır. Bu sistem, içinde yetişen öğretmenin beklentisini de henüz işin başında şekillendirmiştir. Çoktan seçmeli sınav sistemiyle isteyerek ve istemeden herhangi bir branşta yükseköğretime yerleştirilen öğretmen adayı branşının gerektirdiği baskın stile uyum sağlayıp cevap vermek zorunda kaldığından, diğer stil profillerini bastırabilir ve durum onun öğretmenlik sürecinde öğrencilerinden de aynı uyumu beklemesine ve hatta bu yönde baskı kurmasına sebep olabilir. İlgili literatür incelendiğinde bu *Bulguları* destekler nitelikte sonuçlara ulaşmak mümkündür (Durdukoca, 2011; Kaufman, 2002; Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu, 2008, Tucker, 1999).

Amaç: Bu araştırma öğretmenlerin Sternberg’in (2009) Özyönetim Kuramı’na dayanan ve Sünbül (2004) tarafından açıklanan düşünme stillerinin, cinsiyet ve branş etkisiyle nasıl farklılaştığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlerin düşünme stilleri branşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? Alt problemleri ise; Öğretmenlerin düşünme stilleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır? ve Öğretmenlerin düşünme stilleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem: Bu araştırma betimsel araştırma kapsamındaki ‘genel tarama’ modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan 5 ilçesinde (Fatih, Bakırköy, Bahçelievler, Kağıthane, Zeytinburnu), Anadolu yakasında bulunan 2 ilçesinde (Kartal, Bostancı) ve Çanakkale’de görevli 142 ortaöğretim öğretmeninden oluşmuştur. Elverişli örneklem tercih edilmiş, araştırma ulaşılabilen ortaöğretim öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Sünbül (2004) tarafından revize edilen ‘Düşünme Stilleri Ölçeği’ ile toplanmıştır. Verilerin analizi için t testi ve tek yönlü ANOVA analiz teknikleri kullanılmış, gruplar arası farklılıkların kaynağını yorumlamak için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferonni analiz tekniği tercih edilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak elde edilen *Bulgulara* göre sözel branşlardaki öğretmenlerin aşamalı düşünme stiline, sayısal ve dil branşlarındaki öğretmenlere göre daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak elde edilen *Bulgulara* göre kuralcı düşünme stiline bayan öğretmenlerde daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar: Düşünme stillerinin branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan analizde aşamalı düşünme boyutunda branşa göre farklılık tespit edilmiştir. Sünbül (2004) aşamalı düşünmeyi birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacağını ve hangisine öncelik vereceğini ayarlamayı sevmek, şeklinde ifade etmektedir. Bu araştırmaya katılan ve çalışma grubunun %34’ünü oluşturan sözel branştaki öğretmenlerin tamamına yakınının Edebiyat Fakültesi mezunu olması (%37’si Edebiyat Fakültesi, %63’ü Sosyal Bilimler Enstitüsü tezsiz yüksek lisans programını tamamlayan Edebiyat Fakültesi mezunu) ilgiyi bu fakültelerin öğretim programlarına çekmektedir. Edebiyat Fakülteleri, *Yöntemi* merkeze taşıyan Eğitim Fakültelerinden farklı olarak konuya odaklanan programları takip ederler (Ornstein ve Hunkins, 2008; Tanner ve Tanner,

1980). Buna göre branşa yönelik verilen eğitim ve bu çerçevede hazırlanan öğretim programlarına hakim olan kültür öğretmenlerin düşünme stillerini yönetmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu düşünme stillerinin cinsiyet bazında farklılaştığının tespit edilmiş olmasıdır. Bu araştırmada bayan öğretmenlerin baskın düşünme stili olarak tespit edilen kuralcı düşünme stilini Sünbül (2004), kendisine denileni yapmaktan, yönergeleri izlemekten ve kendisine yapı verilmesinden hoşlanmak olarak tanımlar. Sternberg (2009)'ın ifade ettiği gibi kültür iki cinsiyet için farklı ödül sistemleri kurmakta ve stil farklılığını pekiştirip istediği yönde şekillendirebilmektedir. Türkiye'de hakim ataerkil kültür de erkeklerde kural koyan, bağımsız, yenilikçi bir tarzı, bayanlarda kurala uyan, bağımlı, gelenekçi bir tarzı ödüllendirerek bayanı ve erkeği bu yönde sosyalleştirmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin düşünme stillerini yöneten önemli bir diğer faktörün edilgen olarak tükettikleri bu kültürün empoze ettiği değerler olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Düşünme stilleri, kültür, branş, cinsiyet.

Kaynakça

- Deaux, K. (1985). Sex and Gender. *Annual Review of Psychologist*, 39, 105-16.
- Dinç, A. P. ve Bal, A. (2008). Lise Öğrencilerin Geometri Başarısı ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 1-10.
- Durdukoca, Ş. F. (27-29 Nisan 2011). *Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. 2. (International Conference on New Trends and Their Implications), Antalya.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, Prejudice and Discrimination. D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Ed.), *The Handbook Of Social Psychology*. (s.357-414). New York: McGraw-Hill.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal Psikoloji*. İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kaufman, J. C. (2002). *Thinking Styles in Creative Writers and Journalists*. (Unpublished doctoral dissertation). Yale University, Connecticut.
- Ornstein, A. C. & Francis, P. H. 2008. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Boston: Prentice Hall.
- Saracaloğlu A. S., Yenice N., Karasakaloğlu N. (15 Mayıs 2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. (Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri), Çanakkale.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J. (2009). *Thinking Styles*. Esin Güngör (Çev.). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Sünbül, A. M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29 (132), 25-42.
- Tanner, D. & Tanner. L. N. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Tucker, R. W. (1999). *An Examination of Accounting Students Thinking Styles*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho, Moscow.
- Williams, J. G. & Solano, C. H. (1983). The Social Reality of Feeling Lonely: Friendship and Reciprocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 237-42

İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinde Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Matematiksel Güçleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Seçil KESKİN DİNÇER
Matematik Öğretmeni, Beypazarı Ortaokulu
secil.keskin680@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sertel ALTUN
Yıldız Teknik Üniversitesi, saltin@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Toplumu etkileyen ve yönlendiren en önemli faktörlerden biri o toplumun içinde bulunduğu eğitim sistemidir. Eğitim sistemleri ve toplum ilişkisi karşılıklı olduğundan günümüzde bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemlerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu durumun etkisiyle son yıllarda matematik eğitimine bakış açılarında önemli değişiklikler olmuştur. Günümüzde geleneksel görüşün aksine akademik becerilerin yaşam becerilerine dönüşmesi, günlük yaşamda kullanılması, öğrenmeyi öğrenmek için düşünme becerilerinin gelişimi öne çıkmıştır. Matematik eğitiminde; ezberlemeyen sorgulayan, günlük hayatta karşılaştığı durumları yorumlayabilen, keşfedebilen, kendi bilgisini özgün bir şekilde elde edip yapılandırabilen, oluşan yeni bilgiyi çevresine yansıtabilen, problem çözerken olayları ilişkilendiren, akıl yürüten bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ev Çimen'e (2008) göre hedeflenen niteliklerin kazanımı, belli düzeyde matematiksel güç ve matematiksel düşünme gerektirir. Baroody ve Coslick'e (1998) göre matematiksel güç; matematiği öğrenme ve kullanma ile ilgili olumlu eğilimi, keşfetme, yorumlama, akıl yürütme, problem çözme gibi matematiksel sorgu süreçlerine katılma yeteneğini, matematikle ilgili derin bir anlayışı ve anlamlı öğrenmeyi gerektirir. Yani yukarıda belirtilen niteliklerin bireylere kazandırılması; onların matematiksel güçlerini geliştirebilecekleri eğitim ortamlarında ve anlamlı öğrenmelerini sağlayabilecekleri öğretim materyalleri ile mümkündür. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve bireylerin yaratıcılığını desteklemek için en yaygın kullanılan öğretim materyallerinden biri de kavram haritalarıdır. Williams'ın (1998) yaptığı çalışma, kavram haritalarının matematikte kavramsal bilgiyi değerlendirme konusunda yararlı bir öğretim materyali olduğunu kanıtlar. Oğraş ve Bozkurt'a (2011) göre daha çok fen bilimleri eğitiminde kullanılan kavram haritası öğrencilerin matematik başarısını da olumlu yönde etkiler. Kavram haritası, kavramsal ve işlemsel bilginin ilişkilendirilmesine ve bilginin yapılandırılmasına fırsat verdiği için öğrenci başarısına önemli bir etkisi vardır.

Alan yazın taramaları sonucu; ülkemizde matematiksel gücün yeterince tanınmaması, matematiksel gücü ölçme değerlendirme çalışmalarının (Yeşildere ve Türnüklü 2008; Mandacı Şahin, Baki, 2010; Ev Çimen, 2008, Piltin, 2010) çok az olması ve daha önce matematiksel güç ile kavram haritalarının ilişkisine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmayışı bu araştırmanın çıkışı noktasını oluşturmıştır. Araştırmanın alana bu yönden katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın problem cümlesi; ortaokul 8. sınıf matematik derslerinde kavram haritası kullanımının öğrencilerin matematiksel güçleri üzerindeki etkisi nedir? olarak belirlenmiştir.

Amaç: Araştırmanın amacı, matematiksel gücün gelişiminde kavram haritalarının etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem: Araştırmada gerçek deneme modellerinden “ön test-son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2013-2014 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Ankara Beypazarı ilçesi Beypazarı Ortaokulu'na devam eden 8/A sınıfından 26, 8/C sınıfından 25 öğrenci olmak üzere toplam 51 öğrenci oluşturmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yeşildere (2006) tarafından geliştirilen Matematiksel Güç Ölçeği ve Ev Çimen (2008) tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Matematiksel Güç Ölçeği deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ise deney ve kontrol gruplarından seçilen öğrencilere son testten sonra uygulanmıştır. Matematiksel güç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yeşildere (2006, 61) tarafından yapılmıştır. Buna göre açık uçlu problemlerin geçerlik ve güvenilirlikleri uzman görüşü alınarak ve pilot çalışma gerçekleştirilerek sağlanmıştır. Bilgi ölçeğinin ise KR-21 (α) katsayısı 0,81 olarak belirlenmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen verileri değerlendirmek için ilişkisiz örneklem t-testi, kovaryans analizi, korelasyon analizi, betimsel analiz ve tematik analiz kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırmanın nitel ve nicel *Bulgularının*, kavram haritalarının öğrencilerin matematiksel güçlerinin gelişimi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koyması beklenmektedir. Deney grubu için yapılan çalışmada, matematiksel güç ölçeği ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı bir fark çıkması beklenmektedir. Deney grubuna uygulanan kavram haritası etkinliğinin kız öğrenciler ve erkek öğrenciler için matematiksel gücü geliştirmede farklı etkileri olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu öğrencilerin matematiksel gücün bileşenleri, Matematiksel Güç Ölçeğinin açık uçlu problemleri ile ilgili düşünceleri ve açıklamaları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematiksel Güç, Matematiksel Düşünme, Kavram Haritası

Kaynakça

- Baroody, A. J., Coslick, R. T. (1998). *Fostering Children's Mathematical Power: an Investigate Approach to K-8 Mathematics Instruction*. United states of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ev Çimen, E. (2008). *Matematik Öğretiminde, Bireye “Matematiksel Güç” Kazandırmaya Yönelik Ortam Tasarımı ve Buna Uygun Öğretmen Etkinlikleri Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Mandacı Şahin, S., Baki, A. (2010). A New Model to Assess Mathematical Power. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1368-1372.

- Pilten, P. (2010). Evaluation of Mathematical Powers of 5th Grade Primary School Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2975–2979.
- Oğraş, A., Bozkurt, A. (2011). Kavram Haritası ve Vee Diyagramı Kullanımının İlköğretim 7. Sınıf Matematik Eğitiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 3, 1-13.
- Williams, C. G. (1998). Using Concept Maps to Assess Conceptual Knowledge of Function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29 (4), 414-421.
- Yeşildere, S. (2006). *Farklı Matematiksel Güce Sahip İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme ve Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL
Fırat Üniversitesi, ytural@firat.edu.tr

Öğr. Gör. Bahaddin KAVRAT
Bitlis Eren Üniversitesi, bkavrat@beu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu (Kavramsal Çerçeve): Bireylerin eğitime olan ihtiyaçları her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu eğitim, insanoğlunun var oluşundan beri sürekli bir değişime uğramaktadır. Günümüz dünyasının sahip olduğu farklı teknolojiler ve bu teknolojilerin eğitime entegrasyonu sonucu, bireylerin bu eğitimi talep etme şekillerinde de gözle görülür bir değişim yaşandığı aşikardır. Eğitim teknolojilerinin bu değişimdeki rolü çok büyüktür. Teknolojinin her geçen gün baş döndürücü bir şekilde gelişmesi ve bireylerin yaşamlarında yer etmeleri, bu teknolojinin eğitimde kullanımına yönelik taleplerde de ciddi bir artış sağlamıştır. Bu çoklu eğitim teknolojilerinin, farklı zaman ve farklı mekan unsurlarıyla birleşmesi sonucu farklı uzaktan eğitim *Yöntem*lerinin ortaya çıktığı bilinmektedir. Böylece bir çok birey, eğitim ortamına dahil olmayı engelleyici nedenlerden dolayı uzaktan eğitimi tercih etmektedir. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının çoğunda uzaktan eğitim hizmetleri yürütülmekte veya uzaktan eğitim hazırlık çalışmaları yapılmaktadır. Uzaktan eğitimin bu yükseköğretim kurumlarında bu derece yaygınlaşması beraberinde bu eğitimde etkin rol alan öğretmenlerin yeterliliklerinin de tartışma konusu olmasına yol açmıştır. Bugün alanyazında üzerinde birçok çalışmanın bulunduğu öğretmen yeterlilikleri ile ilgili farklı alanlarda farklı sınıflandırmalar yapılmış ve bu yeterlilikler günümüze kadar da tartışılmalıdır. Ancak geçmiş yakın zamana dayanan, teknolojiye dayalı çevrimiçi uzaktan eğitim çalışmalarında öğretmenlerin yeterliliklerinin henüz tam olarak sınıflandırılmamış olması çalışmamızın problemi teşkil etmektedir. Yükseköğretim kurumlarının eğitim politikaları, sahip oldukları teknolojiler, teknik altyapıların yetersizliği, yönetsel anlayışlar, öğretmenlerin teknolojiye yakınlıkları, ücret ve meslek açısından iş doyumları vb. değişkenler, öğretici yeterliliklerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın en belirgin amacı, çevrimiçi uzaktan eğitimde görev yapan öğretmenlerin yeterliliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler ve buna bağlı olarak rol ve becerilerinin belirlenmesidir. Teknolojiye dayalı öğretmen yeterlilikleri literatürde “Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (ÇÖY)” olarak anılmaktadır (Baturay ve Türel, 2012). Bu amaçla gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar, çalışmamızın boyutlarını desteklemektedir. Aydın (2005) çalışmada ÇÖY kategorilerini; *süreç kolaylaştırıcısı, öğretim tasarımcısı, danışman, içerik uzmanı, teknoloji uzmanı, değerlendirici, materyal üretici ve yönetici* olarak tespit etmiştir. Koehler ve Mishra (2006) tarafından çerçevesi çizilen bir modelde ise “Alan Bilgisi”, “Pedagojik Bilgisi” ve “Teknolojik Bilgisi” alanlarını işaret ettiği görülmektedir.

Yöntem: Bu araştırma çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici yeterlilikleri ile bazı değişkenlerin karşılaştırılması ve aralarındaki ilişki boyutu incelendiğinden dolayı ilişkisel tarama modelinde olup ayrıca betimsel bir nitelik taşımaktadır. Karasar (2003:81), “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim dönemlerinde 32 farklı üniversitede görev yapan 1007 öğretici oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem olarak evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiş bu amaçla tüm öğretmenlere hazırlanan çevrimiçi veri toplama aracı e-posta yoluyla gönderilmiştir. Ankete katılım daveti altı ay süreyle geçerli olmuş ve bu süre zarfında iki kez hatırlatma daveti gönderilmiştir. Ancak evrenin tamamını oluşturan 1007 öğreticinin 209’undan sağlıklı ve tam veri toplanabilmiştir. Örneklemin, evrenin %20’sinden büyük olması ve hedeflenen 32 üniversitenin tamamından katılım sağlanması evreni temsil edebilirliğinin göstergesi olarak açıklanabilir. Verilerin toplanmasında beşli likert tipli 49 maddeden oluşan “Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri” anketi kullanılmıştır. Bu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin yer aldığı “Demografik Bilgiler” kısmından oluşmaktadır. İkinci bölümü “Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri” ölçeğinden meydana gelmektedir. Bu anket formunda kullanılan ölçek maddeleri geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. Demografik bilgiler ise alanında uzman olan kişilerin görüşlerinden yararlanarak elde edilmiştir. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucu, öğretici yeterliliklerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeğin sekiz boyuttan oluştuğu ve bu boyutların güvenilirlik katsayıları ile faktör yüklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısının 0.964 olarak hesaplanması ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu göstermektedir.

Beklenen sonuçlar: Araştırmaya katılan 209 katılımcının demografik bilgileri analiz edildiğinde çoğunun, bay, öğretim görevlisi ve doktora mezunu olduğu belirlenmiştir. Elde edilen *Bulgular*, çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmadıklarını, eğitsel yazılım geliştirme ve içerik hazırlamaya yönelik yeterliliklere yeterince sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, çalışmanın diğer boyutlarında ise incelenen değişkenler açısından öğretmenlerin farklı yeterliliklere sahip oldukları gözlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin genel yeterlilikleri ile bilgisayar kullanım düzeyleri arasında doğru bir orantı olduğu belirlenmiştir. Bu yeterliğe sahip öğretmenlerin aynı zamanda zaman yönetimi, iletişim araçlarının etkili kullanımı gibi konularda başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çevrimiçi eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de imkân vermektedir (Hamid, Juhdi ve Siddiq, 2010; Yalçınkaya, 2006). Araştırma sonucunda, çevrimiçi eğitim ortamlarında ders veren öğretim elemanlarının öğretim faaliyetlerinde çevrimiçi öğretim araçlarının kullanılması, çevrimiçi alternatif değerlendirme ve materyal tasarımı gibi konularda eğitime ihtiyaç duydukları, karşılaşılan teknik problemlerde hızla müdahale edebilecek bir teknik birimin oluşturulması gerektiği tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmaların yetersizliği de dikkate alınarak özellikle gözlem, görüşme gibi farklı *Veri toplama araçları* kullanılarak yeterliklerin belirlenmesinin nitel boyutta incelendiği araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Aydin, C.H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online learning. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 6(3), Erişim: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde16/index.htm> İnternet adresinden 02, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Baturay, M.H. ve Türel, Y.K. (2012). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E-Öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç. Eby, G., Yamamoto, G.T. ve Demiray, U. *Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III*, 1.Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi. ss. 1-21.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), s.1017-1054.
- Hamid, A.Z., Juhdi, N. ve Siddiq, M.S. (2010). The impact of technology on job characteristics and internal motivation: A study of instructors in institutions of higher learning in Malaysia. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(14). s.327-350. http://openaccesslibrary.org/images/HAR237_Nurita_Juhdi.pdf Erişim Tarihi: 25.03.2012
- Yalçinkaya, S. (2006). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Doç. Dr. Yalın KILIÇ TÜREL
Fırat Üniversitesi,
yturel@firat.edu.tr

Muhammet TORAMAN
Yıldız Teknik Üniversitesi
mtoraman@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde İnternet hemen hemen her alanda yaygın olarak kullanılmakta; kullanıcı sayısı ve kullanım sıklığı giderek artmaktadır. Bireylerin İnternet kullanımlarının artması bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma ve sosyal ağları genişletme gibi pek çok farklı ve yararlı amaca hizmet edebilmektedir. Burada İnternet’i kontrollü olarak kullanma, belirli amaçlar çerçevesinde bu teknolojiiden faydalanma durumu söz konusudur. Ancak çevrimiçi teknolojilerin kontrolsüz kullanılması, özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin çeşitli sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir. Ülkemizin nüfus dağılımına bakıldığında, gençlerin bu dağılımda oldukça önemli bir yer kaplaması, İnternet bağımlılığı ile ilgili çalışmaların sayısının artırılmasının ülkemiz açısından son derece gerekli olduğu açıktır. Son zamanlarda özellikle gençler arasında yaygın olarak kullanılmaya başlanan Facebook, Twitter ve benzeri sosyal ağların yaygınlaşması, bir bakıma İnternet bağımlılığını daha da üst düzeye çıkaracak bir yapı olarak algılanabilir. Buna ek olarak, ülkemizde eğitim de teknoloji kullanımının artırılmasına yönelik olarak sürdürülen çalışmalar ve bu yöndeki projeler de gençleri teknoloji kullanımına daha da teşvik etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının, 2004-2007 yılları arasında yürütülen İnternet Erişim Projesiyle okullara İnternet bağlantısı sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2004). Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesiyle birlikte de öğrencilerin İnternet’te geçirdikleri zamanın artması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet başında aşırı zaman geçirilmesi doğrudan İnternet bağımlılığı olarak tanımlanmamasına karşın; yapılan çalışmalar, harcanan zaman ve bağımlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Cengizhan, 2005). İnternet kullanımının kontrol altına alınması ve bağımlılık düzeyine gelmemesi için atılacak her türlü bilimsel adım, sorunun çözümüne kayda değer katkı sağlayabilecektir. Son yıllarda özellikle ergenlik çağına girmiş gençlerde İnternet ve sosyal ağların yoğun bir şekilde kullanıldığı bilinmekteyken, gençlerin yaşam tarzını büyük ölçüde değiştiren bu durumun, onların akademik başarıları üzerinde ne gibi etkiler oluşturacağı konusu yeterince netlik kazanmamıştır. Bu durumun tespiti, alınacak önlemlerin bilimsel veriler ışığında belirlenmesi ve akademik performanstaki olası düşüş problemlerinin ortadan kaldırılması önemlidir.

Araştırmanın amacı: İnternet bağımlılığı, insan makine etkileşimi içerisinde dünyayı çepeçevre saran bir sorundur. Daha net bir ifadeyle İnternet bağımlılığı, genel olarak birey tarafından aşırı İnternet kullanma isteğine karşı konulamaması, İnternet’e bağlı olmadan geçirilen vaktin önemini yitirmesi, İnternet’e bağlı olunmadığı zamanlarda gereğinden fazla gerginlik ve saldırganlık göstermesi ve kişinin hayatının iş, sosyal ve aile yönünden tahrip olmasıdır (Young, 1996). Cengizhan (2005) İnternet kullanma sıklığının aşırı olduğu okul çağındaki gençlerde, bu durumun öğrencileri psikolojik, bedensel ve sosyal yönden olumsuz etkileyebileceğini ve bu olumsuzluğun akademik başarılarına yansıtılabileceğini dile getirmiştir. Bu kapsamda çalışmamızın amacını, ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerin İnternet bağımlılığı düzeylerinin akademik başarıya etkisinin belirlenmesi oluşturmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: İnternet bağımlılığının, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Verilerin analizinde betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, ortaöğretim okullarının 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; İstanbul ili Avrupa Yakasında bulunan dokuz ortaöğretim kurumunun 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden seçilmiştir. Bu ortaöğretim kurumlarının beşi Anadolu Lisesi, ikisi Meslek Lisesi diğer ikisi ise Genel Lise türündedir. Araştırmanın örneklem seçimi, uygun (elverişli) örnekleme *Yöntemi* ile belirlenmiştir. Her okuldan en az 200 öğrencinin araştırmaya dâhil edilmesi planlanmış ancak anket formunu, eksik ve yanlış dolduranlar çıkarıldıktan sonra toplam 1302 öğrenciden toplanan verilerle araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya 9. sınıfların dâhil edilmemesinin nedeni ise bu öğrencilerin henüz alanlara (sayısal, sözel gibi) ayrılmamış olmalarıdır. Verilerin toplanmasında “Kişisel bilgi formu” ve “İnternet Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait akademik başarı ortalamaları da analizlerde kullanılmak üzere okul idaresinden temin edilerek kişisel bilgi formu verilerine sonradan dâhil edilmiştir. Kişisel bilgi formu, öğrencilerin genel özelliklerinin belirlenmesi ve bu özelliklerin araştırmadaki diğer değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenebilmesi amacıyla alanında uzman olan kişilerin görüşlerinden yararlanarak oluşturulmuştur. İnternet bağımlılığı ölçeği ise öğrencilerin İnternet bağımlılığı düzeylerini belirlemek amacıyla Young (1996) tarafından geliştirilen, beşli Likert tipinde toplam 20 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir.

Araştırmanın Bulguları: Kişisel bilgi formu verileri analiz edildiğinde araştırmaya katılan 1302 katılımcının; cinsiyet açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğu, öğrenim gördükleri okul türüne ilişkin dağılımları incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun Anadolu Lisesinde öğrenimlerine devam ettikleri ve çoğunluğunun akademik ortalamasının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmamızın katılımcıları değerlendirildiğinde İnternet bağımlılığı ölçeğine göre hem kız hem de erkek öğrenciler ortalama seviyede bulunmasına rağmen, kız ve erkek öğrenciler arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla İnternet kullandıklarını göstermektedir. Fakat bağımlılık seviyesinde İnternet kullanımı olmadığı için, her iki grubun İnternet kullanımının da kontrollü olduğu düşünülebilir. Ayrıca sözel alan türünde eğitim gören katılımcıların İnternet bağımlılığı düzeyleri sayısal ve eşit ağırlık alan türünde yer alan katılımcılara göre daha yüksektir. Kişisel bilgisayara sahip olma durumları incelendiğinde, katılımcıların İnternet bağımlılığı

düzeyleri ortalama düzeyde olmasına rağmen, puanlar açısından kişisel bilgisayara sahip olan katılımcılar, olmayanlara göre daha yüksek puanlara sahiptirler. Bu durum kişisel bilgisayara sahip olanların daha fazla İnternet'e bağlı kaldıklarını göstermesi açısından önem arz etmektedir. Katılımcıların İnternet kullanma amaçlarında önceliği %50,8 ile oyun ve eğlence oluşturmaktadır. Bunu %49,5 ile iletişim ve %41,4 ile ödev-araştırma izlemektedir.

Araştırmanın Sonuçları: Elde edilen *Bulgular* sonucunda, İnternet bağımlılığının akademik başarıyı etkilediği; Başarılı öğrencilerin, akademik başarı düzeyi ortalaması arttıkça İnternet bağımlılığı ortalamasının düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerin, Meslek Lisesi öğrencilerinin, sözel alan türünde eğitim gören öğrencilerin ve kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin İnternet bağımlılığı ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternet ve sosyal ağ sitelerinin kontrolsüz kullanımının özellikle gençlerin zaman yönetimini ve dolayısıyla akademik performansını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Günümüzde İnternet eğitimin de içinde bulunduğu pek çok alanın vazgeçilmez bir unsuru halini almıştır. İnternet sayesinde giderek “küçülen dünyamızda”, bireylerin kontrolsüz şekilde İnternet'i kullanmaları, onların hayatında bir takım olumsuzluklar oluşturabileceği aşîkârdır. Ülkemizin nüfus dağılımına bakıldığında, gençlerin bu dağılımda oldukça önemli bir yer kaplaması ve İnternet kullanımının özellikle gençler için sorunlar oluşturduğu düşünüldüğünde, gençler tarafından İnternet'in kontrollü olarak kullanması ve belirli amaçlar çerçevesinde bu teknolojiden faydalanmasının sağlanması önem arz etmektedir. Bu konuyla ilgili her kesimden ve kuruluştan paydaşların bu konunun hassasiyeti doğrultusunda harekete geçmesi olası sorunların önüne geçmek açısından gereklidir.

Anahtar kelimeler: İnternet bağımlılığı, akademik başarı, ortaöğretim öğrencileri

Kaynakça

- Balta, Ö. Ç. ve Horzum, M. B. (2008). Web Tabanlı Öğretim Ortamındaki Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılığını Etkileyen Faktörler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(1), 185-203.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve İnternet kullanımında yeni bir boyut: bağımlılık. VIII. Ulusal PDR Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. Inet-tr 2010 Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Young, K. (1996). Internet Addiction: The Emergence Of A New Clinical Disorder. CyberPsychology and Behavior, 1(3), 237-244.

Öz-Yönelimli Öğrenme İçin Web Arayüz Tasarım Özelliklerinin Belirlenmesi

Araş.Gör.Dr. Mehmet FIRAT
Anadolu Üniversitesi, mfiat@anadolu.edu.tr

Yard.Doç.Dr. A. Nurhan ŞAKAR
Anadolu Üniversitesi, nsakar@anadolu.edu.tr

Doç.Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL
Anadolu Üniversitesi, isilk@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitimde bilgisayarların 20-25 yıl önce kullanmaya başlandığı düşünüldüğünde bugün dünyada sayıları binleri aşan ve Türkiye’de yaklaşık 35 Üniversite’nin e-öğrenme *Yöntemi*yle öğrencilere eğitim veriyor olması e-öğrenme araçlarının sağladığı gelişim hızını göstermektedir. Bununla birlikte e-öğrenme ile eğitim veren üniversitelerin sayısı gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. SCORM ve AICC gibi standartlardan yararlanan Adobe Learning Suit içerisinde yer alan Adobe Captivate, Adobe Flash, Adobe Photoshop, Adobe Dreamweaver, Adobe Acrobat gibi içerik geliştirme araçları, dropbox gibi dosya paylaşım platformları, prezi gibi sunum yazılımları, Microsoft Office gibi ofis paketleri günümüzde en sık kullanılan e-öğrenme araçları arasında sayılabilirler. Bununla birlikte yaygın olarak kullanılan İçerik Yönetim Sistemi (CMS) ve Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) arasında Adobe Connect, Blackboard, WebCT ve Moodle olarak sayılabilir. Yaygın olarak kullanılan bu e-öğrenme araç ve ortamları eğitsel Web arayüzlerinden yararlanılarak öğrenenlere sunulmaktadır. Öğrenenin sağlanan ortam, araç ve kaynaklardan faydalanması için teknoloji kullanım yeterliliğine sahip olması ve daha da önemlisi öz-yönelimiyle öğrenebilmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle e-öğrenme araç ve ortamlarının öğrenenlerin öz-yönelimli öğrenmelerini destekler nitelikte olması gerekmektedir. Garrison’a (1997) göre öz-yönelimli öğrenme öz-yönetim (bağlamsal kontrol), kendi kendini izleme anlamında bilişsel öz kontrol (bilişsel sorumluluk) ve öğrenme isteği anlamındaki motivasyonun etkili bir şekilde entegrasyonu sonucunda meydana gelir. Burada öz-yönelimli öğrenme anlamlı öğrenme sonuçlarının oluşturulması ve doğrulanması için öğrenenlerin kişisel sorumluluk ile bilişsel ve bağlamsal süreçlerin işbirliğiyle kontrolü olarak tanımlanmaktadır. Ancak yaygın olarak kullanılan e-öğrenme araçları ve ortamları öğrenen açısından oldukça karmaşık yapılar olabilmektedir. Bu bağlamda tanıdık, anlamlı ve yönlendirici eğitsel Web arayüzlerinin oluşturulmasının öğrenenlerin öz-yönelimli öğrenmelerine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bireyin kendi öz-kontrolü, motivasyonu ve yönelimiyle öğrenmesi için iyi tasarlanmış e-öğrenme araçlarının yanında öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyecek eğitsel Web arayüzlerine ihtiyaç vardır.

Amaç: Bu çalışmada öğrenenlerin öz-yönelimli öğrenmelerini destekleyecek eğitsel Web arayüzlerinin geliştirilmesinde yararlanılabilecek arayüz tasarım ilkelerinin uzman görüş ve önerileriyle belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada cevabı aranan sorular şunlardır; arayüz tasarımı ve öz-yönelimli öğrenme konularında uzmanların

1. alanyazında öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüz tasarım özelliklerine ilişkin görüşleri nedir?
2. öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüz tasarımlarının sahip olması gereken özelliklere ilişkin kendi görüşleri nelerdir?

Yöntem: Öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyecek eğitsel Web arayüzlerin geliştirilmesi için gerekli arayüz tasarım ilkelerinin belirlenmesinde uzman değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme gidilmiş ve öz-yönelimli öğrenme konusunda araştırma yapan altı akademisyen ve aktif olarak ve Web arayüz tasarımında çalışan altı uzman ile çalışılmıştır. Öncelikli olarak alanyazında öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüzlerin tasarımına yönelik taslak ilkeler oluşturulmuştur. Belirlenen bu ilkeler uzman değerlendirme formuyla uzmanların görüşlerine sunulmuştur. İki bölümden oluşan uzman değerlendirme formunun ilk bölümünde alanyazından elde edilen ilkelerin değerlendirilmesi, ikinci bölümünde ise uzmanların kendi ilkelerini önermeleri istenmiştir. Uzman değerlendirme formunun ilk bölümünden elde edilen veriler değerlendirici içerik analizine tabi tutulmuştur. Osgood, Suci ve Tannenbaum (1957) tarafından geliştirilen bu *Yöntem*de toplanan verilerden bir konu hakkındaki tutumların yönü ve yoğunluğu belirlenir. Katılımcılardan elde edilen veriler değerlendirici içerik analizine uygun olarak kodlanmıştır. Kodlamalara ilişkin güvenilirliği artırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüş formunun ikinci bölümünden elde edilen verilerin analizinde ise tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, veri içerisindeki temaları belirlemek, analiz etmek ve raporlaştırmak amacıyla kullanılan bir *Yöntem* olarak tanımlanmaktadır (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analizle de katılımcıların kendi belirledikleri öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüz tasarım ilkelerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bulgular: Gerçekleştirilen bu çalışmada önemli bazı *Bulgulara* ulaşılmıştır. Elde edilen bu *Bulgulara* göre öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüz tasarımları kullanıcı yönelimli, destekleyici, açık uçlu ve paylaşım odaklı olmak üzere dört temel özelliğe sahip olmalıdır. Eşzamanlı olarak kullanıcı yönelimli ve destekleyici olma özelliği görev seçiminin ve amaçların kullanıcıya bırakılması (sunulan öğrenme fırsatları dahil), sistem tarafından sağlanan desteğin de kullanıcı görevleriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Arayüz tasarımı kullanıcının bazı zorluklarla karşılaşacağı kadar açık uçlu ve karmaşık olmalıdır. Böylece kullanıcı sistemi anlamlandırmayı, karşılaştığı zorluklarla başa çıkmayı ve bu deneyimlerinden ders çıkarmayı öğrenecektir. Son olarak öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüzlerde paydaşların birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak iletişim ve paylaşım ortamlarının sunulması gerekmektedir.

Sonuçlar: Öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen eğitsel Web arayüzlerinin geliştirilmesine ilişkin bu araştırma kendi kendine öğrenme sorumluluğundaki öğrenenler için olduğu kadar eğitsel Web arayüz tasarımcıları için de önem taşımaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen çalışmayla belirlenen arayüz tasarım ilkelerinin yaygın kullanım alanı bulacağı öngörülmektedir. Araştırmada alanyazında öne çıkan öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüz tasarım özellikleriyle birlikte arayüz tasarımı

ve öz-yönelimli öğrenme konusunda uzman katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda yeni özelliklere de ulaşılmıştır. Bu özelliklerin başında kullanıcı yönelimli, destekleyici, açık uçlu ve paylaşım odaklı olma gelmektedir. Ulaşılan bu özellikler Fischer ve Scharff, (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan özelliklerle paralellik göstermektedir. Öğrenenlere yönelik geliştirilen e-öğrenme araç ve ortamlarının sunulmasında Web arayüzlerinden yararlanılmaktadır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların, bu uygulamaların belirlenen özelliklere uygun olarak öğrenene sunulmasıyla, öğrenenlerin e-öğrenme ortamlarında öz-yönelimli öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüz e-öğrenme olanakları kapsamında yaygın olarak kullanılan e-kitap, e-alıştırma, e-sınavlar, eğitsel simülasyonlar ve sanal sınıfların öğrenenlerin öz-yönelimli öğrenmelerini destekleyen eğitsel Web arayüzlerinde sunulması bu e-öğrenme araç ve ortamlarının amacına ulaşmasına da katkı sağlayacaktır. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin de dahil olduğu daha kapsamlı katılımcılarla öz-yönelimli öğrenmeyi destekleyen arayüz tasarımlarının sahip olması gereken özellikler güncellenebilir. Bununla birlikte bu araştırma kapsamında belirlenen özelliklere uygun olarak tasarlanan arayüzlerin gerçekten de öz-yönelimli öğrenmeye katkı sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek amacıyla deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Fischer, G. ve Scharff, E. (1998). Learning Technologies in Support of Self-Directed Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1998(2).
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3-17.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. ve Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.

**Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Yönelik GÜDÜLENMELERİ, YAŞAM
BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGILARI: BİR MODELLEME ÇALIŞMASI**

Dr. Bertan AKYOL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
bertanakyol@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Yaşam boyu öğrenme bilinci tüm bireyler için önem teşkil etse de, özellikle öğretmen ve öğretmenliğe aday öğrencilerin yaşam felsefesi haline getirmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürekli gelişmeyi, yeniliğe açıklığı ve öğrenmenin hiçbir zaman sonu olmadığını kendisine yol olarak belirleyen öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler, içinde bulundukları toplumların kalkınmalarına herkesten daha fazla katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme kabiliyetleri ile birlikte diğer bazı bireysel özellikleri de, içinde bulundukları eğitim programlarının hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli birer faktördür. Eğitim programları için belirlenen bu hedefler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve programa devam ve katılım konusunda gösterdikleri istek ve güdü ile uyumlu olmalıdır (Irizarry, 2002). Birer öğrenci olan öğretmen adaylarının kendilerini gerçekleştirmeleri, meslekte doyum ve başarıya ulaşmaları kendilerinin sahip oldukları özelliklere ve mesleğin onların ihtiyaçlarını ne oranda karşılayacağına bağlıdır (Demirkol, 2012). Geleceğin muhtemel öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da sahip oldukları özellikler ve bu özelliklerin aldıkları eğitimin hedefleriyle göstereceği tutarlılık, kendilerinin mesleki başarısında büyük rol oynamaktadır. Aday öğretmenlerin sahip olması gereken birçok özellik ve nitelik mevcut iken, bunların en önemlileri arasında mesleki öz yeterlik ve eğitim programlarına karşı hissedilen güdü bulunmaktadır. Bandura (2001) öz yeterlik kavramını “bireylerin kendilerinden beklenen ve belirli bir alanda sergilemeleri gereken eylem ve performanslara ilişkin sahip oldukları yeterliklerin bilincinde olma, bu yeterlikleri organize etme ve uygulama yeteneği” olarak tanımlarken, Budak (2003) da güdülenmeyi “bireyi kendisi ya da başka bir etken tarafından belirlenen hedefe yönelik olarak harekete geçiren itici güç, hedef için psikolojik ve bedensel hazır bulunuşluk durumu” olarak ifade etmektedir. Öz yeterlik, bireylerin kendi özellik ve yeteneklerini algılama şekillerini düzenlemekle birlikte, bireyin bir görevi ya da önceden belirlenmiş bir hedefi yerine getirme yeteneğini etkileyebilmektedir (Pajares & Schunk, 2001). Öğretmeler ve öğretmen adayları için son derece önemli olan öz yeterlik kavramı, kendilerinin içinde bulundukları eylemleri ve motivasyon seviyelerini doğrudan etkilemekte, hangi eylemleri başarıyla yerine getireceklerini belirleyerek, sonuca ulaşabilecekleri girişimlerde bulunmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu sebeple, öğretmen adaylarının almış olduklarına alan eğitimine ilişkin geliştirdikleri güdülerinin, ileride gerçekleştirecekleri öğretmenlik mesleğine karşı duydukları yeterlik algısına olan etkisinde önemli bir öğretmen özelliği olan yaşam boyu öğrenmenin payının büyük olduğu söylenebilir.

Amaç: Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi kapsamında ele alınmış olup, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri aracılığı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaya konan kuramsal model çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri, öğretmen öz-yeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri, öğretmen öz-yeterlik algıları ile doğrudan mı yoksa bir aracı değişken olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinden mi ilişkilidir?

Yöntem: Bu çalışmada betimsel *Yöntem* kullanılmış ve araştırmanın konusunu oluşturan değişkenler kullanılarak oluşturulan kuramsal modelin test edilebilmesi için yapısal eşitlik modellemesi tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın evreni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 4419 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklemde ise, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi öğrencilerini temsilen seçilen 5 bölümde (Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Tarih Öğretmenliği) eğitimlerini sürdüren 382 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına yönelik düzenlenmiş olan “Öğrenmeye Yönelik Güdülenme”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ve “Öğretmen Öz-Yeterlik” ölçekleri ile kişisel bilgi formundan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin kuramsal bir model üzerinden incelendiği bu çalışmada SPSS 21.0 ve Amos 20.0 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Oluşturulan kuramsal modelin test edilmesi amacıyla elde edilen verilerin düzenlenmesi SPSS 21.0 ile yapılmış ve veri setinin normal dağılımı ile varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Ardından veri seti Amos 20.0’a aktarılarak oluşturulan kuramsal model yapısal eşitlik modellemesi (path/yol analizi) ile test edilmiştir.

Bulgular: Elde edilen *Bulgulara* göre, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri ($\bar{X}$ =3.58), yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($\bar{X}$ =3.74) ve öğretmen öz-yeterlik algıları ($\bar{X}$ =3.91) yüksek düzeydedir. Bununla birlikte, gözlenen değişkenlerin

büyük bölümü arasında istatistiki olarak anlamlı olan ve $r=-.01$ ve $r=.75$ arasında değişen korelasyon katsayıları bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırma sürecinde örtük değişken olarak tanımlanan kavramlardan “öğrenmeye yönelik güdülenme ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında $r=.40$, öğrenmeye yönelik güdülenme ve öğretmen öz-yeterliği arasında $r=.42$ ve de yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmen öz-yeterliği arasında $r=.37$ ” düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İstatistikî analiz sonrası elden edilen uyum değerleri incelendiğinde de test edilen kuramsal modelin iyi uyum düzeyine sahip geçerli bir model olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin (direct relation estimates=.26) tümünün yaşam boyu öğrenme eğilimleri (indirect relation estimates=.27)

üzerinden sağlandığı ve bu kuramsal model için yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tam aracı değişken (full mediator) olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar: Elde edilen *Bulgular*, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik güdülenmeleri ile öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak bu ilişkinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinden gerçekleştiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarını yüksek nitelikli olarak yetiştirme sürecinde, kendilerini eğitim aldıkları programlara ilişkin güdüleme ve gerçekleştirecekleri öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik hissettirme adına uygulanan etkinliklerin önemi yadsınamaz iken; yenilenen, alanlarıyla ilgili güncel ve bilimsel bilgiyi sürekli arayan öğretmenler yetiştirmek de ülkemizin takip etmesi gereken öğretmen yetiştirme politikalarından olmalıdır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen Adayları, Öğrenmeye Yönelik Güdülenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı

Kaynakça

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: And Angetic. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-26.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Demirkol, A., Y. (2012). Öğretmen Adaylarının Psikolojik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1441-1451.
- Irizarry, R. (2002). Self-Efficacy & Motivation Effects on Online Psychology Student Retention. *The United States Distance Learning Online Journal*, 16(12), 55-64.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). *Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Designing an ELT Curriculum for Young Turkish Learners: Pedagogical Foundations, Practical Considerations, and Procedures

Assoc. Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ
Çukurova University, ykirkgoz@cu.edu.tr

Servet ÇELİK
Arda Arıkan

ABSTRACT

Problem statement: Curricular renewal is an ongoing process, with new learning programs continually being formulated to meet the evolving needs of learners. While reports on curricular development typically provide detailed information concerning the finished product, accounts of the process of framing and developing a new learning program are scarce; therefore, the issues associated with the preparation of such programs are not always well-understood.

Purpose of Study: This article explains the procedures that took place in the course of preparing a new primary and elementary English language teaching (ELT) curriculum in the Turkish context. The specific focus of this article is on the pedagogical and practical issues that affected the program developers' decision-making. By presenting an account of this process, the authors hope to shed light on the considerations involved in constructing a modernized learning program.

Method: The methodology adopted for this study is mainly qualitative in nature in that it provides a systematic analysis of the procedures employed in the design process, as well as an overview of the learning philosophy that guided the researchers in developing the curriculum. This undertaking involved a variety of stakeholders, including academics, researchers and English language teachers. In order to present a clear picture of the procedures involved, the principle researchers first documented their own accounts of the design process, followed by reading one another's accounts, collaborating on revisions, and finalizing the report in its present form.

Findings and Results: As a first step in the process of designing the new ELT curriculum, the researchers and their colleagues conducted an extensive survey of current educational research, as well as ELT curricula presently used in educational systems around the world. The philosophy that emerged from this effort held that an English language curriculum for young learners must take into account contextual variables and constraints, methodological and technological developments, and current issues related to teaching English to learners at the primary and elementary levels. Accordingly, the new curriculum was designed in line with the contemporary theoretical and pedagogical understanding of the characteristics of young learners, accepting Vygotsky's socio-cognitive theory of learning and the Communicative Language Teaching (CLT) method as guidelines for framing a comprehensive ELT program. In this respect, the principles of the *Common European Frame of*

Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment (CEFR) were observed; the three concepts of *communicative competence*, *intercultural awareness* and *learner autonomy* that are emphasized in the CEFR served as foundation for the new teaching program. A topic-based program was found to be most appropriate for young learners, as it allows for the creation of a context within which to present the designated vocabulary and structural items. Therefore, in accordance with the principles of CLT and the CEFR, the new curriculum emphasizes the development of oral-aural skills in grades two through four. In grades five and six, reading is incorporated, and for grades seven and eight, age-appropriate writing in English is gradually introduced.

Conclusions and Recommendations: An ELT curriculum for young learners must take into account the relevant learning context, as well as up-to-date methodological and technological considerations and the current issues related to teaching English to young learners. Additionally, it should give attention to the principles of second language learning, drawing from the experiences and recommendations of the various stakeholders, including academics, researchers and classroom teachers.

Keywords: English language curriculum, primary education, Turkey, young learners of English

Assoc. Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ
 Çukurova University
 Faculty of Education
 Department of ELT
 Email: ykirkgoz@cu.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
 Çukurova University
 Faculty of Education
 Department Pre-school Education
 Email: myasar@cu.edu.tr

ÖZET

Problem statement: Since 1997 Turkey has introduced three major curriculum innovations in ELT at primary education. Following the 1997 curriculum innovation, the English language started to be taught as a compulsory school subject at state primary schools for grade four students. In 2005, the ELT curriculum was revised to adopt it to the European Union standards. With the most recent ELT curriculum innovation, English is being taught at a much younger age in primary grade two students starting with the 2013-2014 teaching year. Research on educational innovation clearly shows that teachers play a crucial role in the successful implementation of innovation and in adopting new ideas into their teaching (Fullan, 1991; Hall and Hord, 1987; Dalin, 1994). Thus, it is important to identify teachers' perceptions of the curriculum innovation and of their ability to apply it in their classrooms.

Purpose of study: This study has two aims: The first aim is to investigate the English language teachers' perceptions of the latest foreign language curriculum in teaching English to young learners in grades two. The second aim is find out how the Turkish teachers of English perceive themselves in teaching English to this younger age group.

Method: The teachers included within the scope of this study were those who taught English to young learners in grade two in state schools in the province of Adana. Data were collected using a questionnaire survey with 57 English teachers from all state primary schools located in four towns of central Adana. The survey was prepared by the researchers to identify teachers' perception of the new programme and their ability to apply this programme. The survey questionnaire comprised both open ended questions and Likert-scale questions. Therefore, quantitative data from the questionnaire survey was subjected to descriptive analysis and content analysis was performed on the qualitative data.

Findings and results: This study will enable us to develop teachers' profile in relation to teaching English to younger learners in grade two classes in one province in Turkey. Teachers' perceptions of the latest foreign language curriculum will be identified from various aspects. In addition, the study will bring to light English teachers' readiness in teaching English to this younger age group.

Conclusions and Recommendations: Further studies can be carried out based on the research findings. In addition, this study can form a framework which can be utilized in similar studies in different provinces in Turkey with a view to obtaining data from the teachers on a nation wide scale.

Keywords: English language curriculum, primary education, Turkey, teachers' perceptions

References

- Brindley, G., & Hood, S. (1990). Curriculum innovation in adult ESL. In Brindley, G. (Ed.), *The Second Language Curriculum in Action* (pp. 232-248). National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney.
- Carless, D.R. (1997). Managing systematic curriculum change: A critical analysis of Hong Kong's target-oriented curriculum initiative. *International Review of Education*, 43(4), 349-366.
- Dalin, P. (1994). *How schools improve: An international report*. New York: Cassell Academic.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd Ed.). London: Cassells.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York Press.
- Henrichsen, L.E. (1989). *Diffusion of innovations in English language teaching: The ELEC effort in Japan, 1956-1968*. New York: Greenwood Press.
- Johnson, B., & Johnson, K. (2002). Learning from warthogs and oxpeckers: promoting mutualism in school and university partnerships. *Educational Action Research*, 10(1), 67-82.
- Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *English Language Teacher Education and Development* 2(1), 77-88.
- Kırkgöz, Y. (2006). Teaching English as a foreign language at the primary level in Turkey: An exploratory school-based case study. In M. McCloskey, M. Dolitsky & J. Orr (Eds.) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School* (pp. 85-100). Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Markee, N. (1997). *Managing curriculum innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (Turkish Ministry of National Education) (2013) İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari-ve-kurul-kararlari/icerik/150>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Laboratuvar Kontrol Sistemine Göre Tasarlanmış Öğrenme Ortamının Öğrenci Başarısına ve Öğrencilerin Öğrenme – Öğretme Sürecine İlişkin Tutumlarına Etkisi⁴

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Doktora Öğrencisi
fatmagozalan@hotmail.com

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
mehmettaspinar@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bilgi teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması günümüzde toplumların “bilgi toplumu” haline gelmesine neden olmuştur. Yeni teknolojiler hem ekonomik yapıyı hem de sosyal ve eğitsel yapıyı etkilemiş, bu nedenle de toplumlar teknolojik gelişmeleri izlemek zorunda kalmışlardır (Akkoyunlu, 1995). Bu anlamda, bireylerin teknolojiyi doğru ve etkili kullanabilecek, doğru ve güvenilir bilgiye kısa sürede ulaşabilecek iyi birer bilgi tüketicisi, ulaştığı bilgilerden yeni bilgiler üretebilen iyi birer bilgi üreticisi ve ürettiği bilgileri pazarlayabilen, bilgiyi güce ve paraya dönüştürebilen kişiler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Çocukların ve gençlerin bilgi üretme, tüketme ve pazarlama becerilerini kazanmaları ve söz konusu okur-yazarlıkları edinmeleri ise okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında zorunlu ya da seçmeli ders olarak verilen “Bilgisayar”, “Bilişim Teknolojileri”, “Bilgi ve İletişim Teknolojileri” gibi dersler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Keser, 2011). Ortaöğretimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) dersi verilmektedir. Haftada bir ya da iki saat olan BİT dersinde sınıf mevcuduna oranla genel liselerde genelde bir bilgisayar başına 2-3 öğrenci düştüğü için öğrencilerin yaptıklarını bilgisayarlarının başına giderek tek tek kontrol etmek zordur. BİT dersinde gösterilen paket programlar (Word, Excel vb.) fazla içeriğe sahip olduğundan öğrencilerin bilgisayar başında öğretilenleri kısıtlı sürede öğrenmeleri gerekmektedir. Geleneksel öğrenme ortamında bilgisayar konularının anlatımı projeksiyonla görüntünün bir duvara ya da perdeye yansıtılmasıyla olur. Öğrencilerin ders boyunca laboratuvarın her köşesinden projeksiyona odaklanıp dersi takip etmek zordur.

Cüre ve Özden (2008) yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin BİT uygulama başarıları ile BİT’e yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, BİT’in, öğrenmeyi kolaylaştırdığına, öğrenci ve öğretmen başarısını arttırdığına, öğrencilerin ilgisini çektiğine ve öğretimin etkili olması için BİT uygulamalarının gerekli olduğuna inandıklarını saptamışlardır.

İşte bu anlamda BT laboratuvarında bilgisayar uygulamalarını içeren derslerde Laboratuvar Kontrol Sistemi(LKS) yazılımları ile yukarıdaki belirtilen sorunları asgari düzeye indirerek aktif bir öğrenme ortamı oluşturulmasıyla hem öğrenci başarıları sağlanabilmekte, hem de öğrenme - öğretme sürecine ilişkin olumlu tutumlar geliştirilebilmektedir. Öğretmenin istediğinde kendi ekranında öğrencilerin ekranlarındaki görüntüyü görebilmesine ve yine öğretmen istediğinde öğretmen ekranındaki görüntünün, öğrencilerin kendi ekranlarında görülmesini sağlayan yazılımlara Bilgisayar Laboratuvarı Kontrol Yazılımları denilebilir. Bu tür yazılımlara örnek olarak Netop School, Netop Remote Control, NetSupport School, iTALC vb. yazılımlar gösterilebilir (Altun, Kışla ve Çobanoğlu, 2009: 413). Bu yazılımlar kullanılarak oluşturulan Laboratuvar Kontrol Sistemleri (LKS), öğretmene merkezi bir bilgisayar üzerinden öğrencilerin sınıf aktivitelerini izleme izni verir. Sistem, iletişimde kolaylık sağlar ve maliyeti ucuzdur (Smaldino, Lowther ve Russell, 2008: 343). Öğretmen, öğrencilerin neler yaptığını görür ve takıldıkları noktalarda öğrencinin yanına gitmeye gerek kalmadan kendi bilgisayarından öğrencinin bilgisayarına müdahale ederek yardımcı olabilir. Eğitim teknolojilerinin stratejik kullanımı öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırır ve geliştirir (Webster ve Murphy, 2008: 1). Yapılan araştırmaya göre LKS’nin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Amaç: Bu Araştırmanın amacı Laboratuvar Kontrol Sistemine göre tasarlanan öğrenme ortamının bilgisayar öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme- öğretme sürecine ilişkin tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemektir.

Yöntem: LKS ile hazırlanan öğrenme ortamının öğrencilerin başarıları ve öğrenme- öğretme sürecine ilişkin tutumları üzerinde etkililiğinin belirlenmesinde, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2010–2011 Eğitim ve Öğretim yılı Kayseri’de bulunan bir devlet lisesinin 10. sınıf öğrencilerinden yansızlık ölçütlerine göre belirlenen 33’er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu olmak üzere 66 denek üzerinde yürütülmüştür. Kontrol grubu projeksiyonla öğretim yapılan geleneksel öğrenme ortamında, deney grubu ise LKS’ye göre tasarlanan aktif öğrenme ortamında web tasarımı öğrenmişlerdir. Deney ve kontrol grubunun her ikisine öğretim öncesinde ve sonrasında Başarı Testi, Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğretimin kalıcılığına bakmak için öğretimden 5 hafta sonra başarı testi tekrar uygulanmıştır. Başarı testi, Medyasoft firmasının hazırladığı “Adobe Web ve Grafik Tasarım Eğitimi” sertifika sınavı sorularından seçilen 20 adet test sorusundan ve buna ek olarak 8 adet hazırlanan açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Test maddelerinin güçlülüğü ve ayırt ediciliği, 5 farklı meslek lisesinde Web Tasarımı bölümünde öğrenim gören 100 öğrenciye pilot olarak uygulanarak belirlenmiştir. Öğrenci tutumlarını belirlemek için ise Demirli (2007) tarafından hazırlanan, Öğretme - Öğrenme-Sürecine İlişkin Tutum Ölçeği olarak kullanılmıştır.

⁴ Bu bildiri özeti, Fatma GÖZALAN ÇİÇEK’in yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

Bulgular

Başarı *testi bulguları*:Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, ($t(64) = -2,978, p < 0.05$).

Her iki gruptaki öğrencilerin son test puanlarından öntest puanları çıkarılarak, “erişi puanları” bulunmuş ve gruptaki öğrencilerin erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı erişim puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Gruplar $p < 0.05$ düzeyinde kalıcılık test puanları açısından birbirinden farklılaşmaktadır.

Deney grubunun ön-son test puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Aynı şekilde deney grubunun son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunun ön-son test puanları arasında anlamlılık düzeyi p değeri 0,05’ten küçük olduğu için anlamlı bir fark vardır. Aynı şekilde kontrol grubunun da son test ve kalıcılık puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır.

Tutum Ölçeği Bulguları

Bağımsız gruplar t testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının $p < 0,05$ düzeyinde son tutum puan ortalamaları açısından birbirlerinden anlamlı bir şekilde fark olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunun ön tutum ve son tutumlarına uygulanan Wilcoxon testi sonucunda birçok maddede anlamlı fark vardır. Bu durumun aksine, Kontrol grubunun ön ve son tutum testlerine uygulanan Wilcoxon testi sonucunda birçok maddede anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği erişim tutum puan ortalamaları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Sonuçlar: Bulgular, Laboratuvar Kontrol Sistemi ile oluşturulan aktif öğrenme ortamında öğrenim gören deney grubunun, geleneksel öğrenme ortamında öğrenim gören kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda deney ve kontrol grubunun kalıcılık puanları üzerinde anlamlı bir fark vardır. Bu sonuçlar Laboratuvar Kontrol Sistemine göre tasarlanan öğrenme ortamlarının bilgisayar öğretiminde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Bunlara ek olarak, öğrenme- öğretme sürecine yönelik tutumlarda deney grubu öğrencileri, kontrol grubuna göre daha fazla olumlu tutum sergilemişlerdir. LKS ile düzenlenen öğrenme ortamı öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etki etmektedir. Bu anlamda, LKS ile aktif öğrenme ortamı oluşturup öğrencilere bu öğrenme ortamında liderlik gibi aktif görevler verilerek öğrencilerin derslere katılmaları sağlamak öğrencilerin başarılarını, öğrenilenlerin kalıcılığını ve aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik tutumunu artıracaktır.

Anahtar sözcükler: Laboratuvar Kontrol Sistemleri, NetSupport school, aktif öğrenme ortamı, öğrenci etkileşimi, bilgisayar öğretimi.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 105–109.
- Altun, E., Kışla, T. ve Çobanoğlu, İ. (2009). Alana özgü uygulamalar ve bilgisayar laboratuvar ortamlarının incelenmesi, E. Altun (Editör). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümleri için özel öğretim Yöntemleri I-II . Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cüre, F., Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT’e yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 41-53.
- Demirli, C. (2007). Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keser, H. (2011) Türkiye’de bilgisayar eğitiminde ilk adım: orta öğretimde bilgisayar eğitimi ihtisas komisyonu raporu. EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama. 1(2).
- Smaldino, S.E., Lowther, D.L. and Russell, J.D. (2008). Instructional technology and media for learning. 9th Edition. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.
- Webster, L., Murphy, D. (2008). Enhancing learning through technology: challenges and responses. R. Kwan, R. Fox, F.T. Chan and P. Tsang (Eds.). Enhancing learning through technology research on emerging technologies and pedagogies. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte.Ltd.

Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları ile Kaygı ve Öz Duyarlık Düzeylerinin Belirlenerek Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Aydan AYDIN
Marmara Üniversitesi, aydanaydin@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Gelecek nesillerin eğitiminden sorumlu olacak aday öğretmenlerin çeşitli özelliklere sahip olması beklenir. Küçük yaş çocukların ilk öğrenmelerini sağlayacağı ve kendilerine model alacağı, okul öncesi ile ilköğretimde çalışacak adayların, öğrencilere olası sorunlarında, kariyer seçiminde yardımcı olacak rehber öğretmen adaylarıyla, özel gereksinimleri açısından özel donanımına sahip olması beklenen zihin engelliler öğretmen adaylarının özelliklerinin dikkate alınması ve eğitimleri üzerinde yeniden düşünülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin kendilerinden beklenen sorumlulukları istenilen düzeyde yerine getirebilmeleri ve başarılı olabilmeleri, sahip oldukları niteliklere bağlıdır (Erdem ve Anılan, 2000). Öğretmenlerin mezun olmadan önce sahip olduğu nitelikleri ileride mesleklerini yaparken bildiklerini nasıl kullanacağı, kendilerini nasıl iyi hissedebilecekleri üzerinde etkilidir. Öğretmen adaylarının kendilerine, çevresindekilere karşı anlayışlı, duyarlı olması, özenli davranabilmesi, kısaca öz-duyarlık sahibi olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öz-duyarlık kişinin kendisiyle ilişki kurabilme yeterliliğini, empati geliştirmeyi, sempatik ve duyarlı olmayı, sorunlara karşı toleranslı olmayı sağlar (Gilbert ve Procter, 2006). Ayrıca kişinin duygularının farkında olmasını, elde ettiği bilgiyi düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için işlevsel biçimde kullanmasını içerir (Salovey ve Mayer, 1990). Öz-duyarlık bireyin zor durumlarla karşılaştığında, yetersiz hissettiği durumlarında kendinden memnun olmayı sağlarken (Neff ve Beretvas, 2012) olumsuz yaşam durumlarıyla başa çıkmasını (Allen ve Leary, 2010) sağlar. Araştırmalar öz duyarlığın depresyon, başarısızlık korkusu ve kaygıyla negatif ilişkili olduğunu (Neff, Hsieh ve Dejitterat, 2005; Ying 2009; Raes, 2010) göstermiştir. Öz-duyarlığın yüksek olması kişilerin psikolojik iyi durumda olmasını sağlarken (Neff, 2009), öz-sevecenlik ile bilinçliliğin artışının bireysel becerilerin ve uyumluğun artışına yol açtığı (İkiz ve Totan, 2012) bildirilmiştir.

Yaşamın belli geçiş dönemlerinden, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş sürecinde bireylerin kaygılı olmaları beklenebilir. Cüceloğlu (1991) gelecekte ne olacağını bilememenin, insanlar için en önemli kaygı nedeni olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalarda eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin ortalama kaygı düzeyinin fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu (Akkaya, 1999), özel eğitim bölümü öğrencilerinin de çoğunluğunun zihin engellilere yardımcı olamama, sabır gösterememe ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmeyle ilgili kaygılarının olduğu (Eripek, 2005) görülmüştür.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygıyı azaltabilecek, kendilerini güvenli hissedebilecekleri atama-yerleştirmeleriyle ilgili alınabilecek önlemlerin gerçekleştirilme olasılıklarının düşük olması veya ancak uzun vadede gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yetişkinliğe ait sorumlulukların getireceği sorunlarla karşılaşma olasılığı yüksektir. Adayların karşılaşacakları güçlüklerle baş edebilmesi, iyi ilişkiler kurabilmeleri, kendini koruyabilmesi rahatlamalarını sağlayan araçlardan biri de mizahtır. Mizah yoluyla durumların eğlenceli yönü görülürken (Astedt-Kurki ve Isola 2001), esnek, kabullenici ve tahammüllü olunabilir. Mizah insanlar arasındaki ilişkilerin gelişmesini, gerginlin azaltılmasını (Semrud-Clikeman ve Glass, 2010), olumsuz düşünceleriyle duyguların ifade edilmesini (Smith, Harrington ve Neck, 2000) olumlu-iyimser yaklaşımın gelişmesini (Chinery, 2007) sağlar. Mizah anlayışının uyumsal işlevleri vardır (Dowling ve Fain, 1999) ve bireyin çeşitli ortamlarda kişiler arası ilişkilerinde var olması için önemli yer tutar (Zeigler-Hill, Besser, ve Jett, 2013). Öğretmen adaylarının kendini geliştirici ve katılımcı mizahı kullandıkça, olumlu problem çözme yaklaşımına sahip oldukları (Traş, Arslan ve Mentiş-Taş, 2011), kaygı puanlarının düştüğü (Bilge, ve Saltuk, 2007), kendine güvenli başa çıkma tarzını kullandıkları (Sarı ve Aslan, 2005), yüksek mizah duygusuna sahip öğrencilerin iyimser (Durmuş ve Tezer, 2001) oldukları bildirilmiştir. Öğretmen adaylarının hayatlarının kendilerini iyi hissetmeye yarayacak mizah tarzlarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlaveten kendilerine bakış açılarında ve başkalarına gösterecekleri duyarlılıkla ilgisi olabileceği düşünülen öz-duyarlık düzeylerinin ve kaygı durumlarının mizah tarzları üzerinde etkisi olabileceği düşünüldüğünden; mizah tarzları ile kaygı ve öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın problemidir.

Araştırmanın amacı: Öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kaygı ve öz duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmada öğretmen adaylarının mizah anlayışları ile kaygı ve öz-duyarlık düzeyleri aralarındaki ilişkinin incelenmesi için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemi: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden; Okul Öncesi öğretmenliği (295) Sınıf öğretmenliği (208), Rehberlik- Psikolojik danışma bölümü (301) Zihin Engelliler öğretmenliği bölümünde (204) okuyan; 824'ü kız-184'ü erkek toplam 1008 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları: Öz-Duyarlık Ölçeği: Neff (2003) tarafından geliştirilen ölçek, öz-duyarlığın alt boyutlarıyla (Öz sevecenliğe karşı öz yargılama, paylaşımların bilincinde olmaya karşı yabancılaşma ve bilinçliliğe karşı aşırı özdeşleşme) ilişkili özellikleri değerlendiren, 26 maddelik, 5'li likert tipi ölçme aracıdır. Türkçeye uyarlanması için yapılan doğrulayıcı

faktör analizinde orijinal formla uyumlu olduğu görülmüştür ($\chi^2= 779.01$, $sd= 264$, $p= 0.00$, $RMSEA= .056$, $NFI= .95$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $RFI= .94$, $GFI= .91$ ve $SRMR= .059$). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .72 ile .80, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .56 ile .69 arasında bulunmuştur (Akın, Akın ve Abacı, 2007).

Mizah Tarzları Ölçeği: Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve mizah kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin; Kendini Geliştirici Mizah (KGM), Katılımcı Mizah (KM), Saldırgan Mizah (SM) ve Kendini Yıkıcı Mizah (KYM) adında dört farklı boyutu ölçmek amacıyla 32 maddelik ve yedili likert tipi ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında dört faktörün varyansı açıklama yüzdesi % 36,88; alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .67 ile .78 arasında; test-tekrar test korelasyon katsayıları .83 ile .88 arasında bulunmuştur (Yerlikaya, 2003).

Durumluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği: Spielberger (1979) tarafından geliştirilen ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeği (DKÖ) bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlerken, Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ) genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirmektedir. Alpha güvenilirlik katsayısı SKÖ için 0,83-0,87 arasında, DKÖ için 0,94-0,96 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik sayısı SKÖ için 0,71-0,86 arasında, DKÖ için 0,26-0,68 arasında bulunmuştur (Öner ve Compte, 1998).

Bulgular: Öz-Duyarlılık Ölçeği alt boyut puanları ile Mizah tarzları ölçeği (MTÖ) alt boyutları arasındaki çoklu regresyon sonuçlarına bakıldığında; katılımcı mizah (KM) alt boyutu puanı ($R=.270$; $R^2=.073$; $p<.01$), saldırgan mizah (SM) ($R=.206$; $R^2=.043$; $p<.01$), kendini yıkıcı mizah (KYM) ($R=.233$; $R^2=.054$; $p<.01$) ile düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Kendini geliştirici mizahla (KGM) ise; öz-yargılama ve izolasyon alt boyutları düşük düzeyde, diğer alt boyutlar orta düzeyde ilişki ($R=.451$; $R^2=.073$; $p<.01$) vermektedir. Öz-duyarlılık ölçeği tüm alt boyutları birlikte KM alt boyutu puanları toplam varyansının yaklaşık %7'sini, KGM %20'sini, saldırgan mizah %4'ünü ve KYM %5'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin olarak hesaplanan t değerleri incelendiğinde KM üzerinde; izolasyon ve öz-yargılama alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcılığa sahip olduğu; KGM üzerinde öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcılığa sahip olduğu; SM üzerinde öz-sevecenlik, öz-yargılama, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme alt boyutlarının, YM üzerinde ise öz-yargılama ve paylaşımların bilincinde olma alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcılığa sahip olduğu; diğer alt boyutların bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Kaygı ölçeği durumluk ve sürekli kaygı alt boyutu birlikte MTÖ katılımcı mizah alt boyutu ($R=.304$; $R^2=.092$; $p<.01$); saldırgan mizah alt boyutu ($R=.129$; $R^2=.017$; $p<.01$) ve kendini yıkıcı mizah alt boyutu puanları ($R=.134$; $R^2=.018$; $p<.01$) ile düşük düzeyde; kendini geliştirici mizah alt boyutu ($R=.430$; $R^2=.185$; $p<.01$) ile orta düzeyde bir ilişki vermektedir. Kaygı ölçeği tüm alt boyutları birlikte MTÖ katılımcı mizah alt boyutu puanları toplam varyansının yaklaşık %9'unu, kendini geliştirici mizah %19'unu, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah alt boyutu puanları toplam varyansının yaklaşık %2'sini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin olarak hesaplanan t değerleri incelendiğinde hem durumluk hem de sürekli kaygı alt boyutlarının; mizah tarzları ölçeği tüm alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: öğretmen adayı, mizah tarzı, öz-duyarlılık, kaygı

Kaynakça

- Akın, Ü., Akın, A., Abacı, R. (2007). Öz Duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 01-10.
- Akkaya, S. (1999). *Üniversite Son Sınıftaki Öğrencilerin Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun
- Allen, A. B., ve Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118.
- Astedt-Kurki P, Isola A (2001) Humour between nurse and patient, and among staff: analysis of nurses' diaries, *Journal of Advanced Nursing*, 35(3):452-458.
- Berk, R. A. (2001). The active ingredients in humor: Psychophysiological benefits and risks for older adults. *Educational Gerontology*, 27, 323-339.
- Bilge, F. ve Saltuk, S. (2007). Humour styles, subjective well-being, trait anger and anxiety among university students in Turkey. *World Applied Science Journal*, 2 (5), 464-469.
- Chinery, W.(2007) Alleviating Stress With Humour: a Literature Review. *Journal of Perioperative Practice*, 17, 172-182
- Cüceloğlu, D. (1991) *İnsan Ve Davranışı* Remzi Kitabevi İstanbul.
- Cüceloğlu D., (1997). *İnsan ve Davranışı*. 7. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalışkan, N., Karadağ, E. ve Çalışkan, F. (2006) *Eğitim İletişim ve Öğretmenin Beden Dili* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dowling, J. S. ve Fain, J. A. (1999). A multidimensional sense of humor scale for school-age children: Issues of reliability and validity. *Journal of Pediatric Nursing* .Vol.14 (1).38-43
- Durmuş, Y. ve Tezer, E. (2001). Mizah duygusu ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 16(47), 25-32.
- Erdem, A. R., ve Anılan, H. (2000). PAÜ. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-149.
- Eripek, S. (2005) Özel Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme Ve Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları. 14. *Ulusal Özel eğitim Kongresi Bildirileri*. Özel Eğitimden Yansımalar Yayına Hazırlayanlar: Ahmet Yıkılmış, Elif Sazak Pınar. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Gilbert, P., ve Sue P. (2006). Compassionate Mind Training for People with High Shame and Self-Criticism: Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353-379.
- İkiz, E. ve Totan, T. (2012) Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlık Ve Duygusal Zekânın İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14 (1)
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P. Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (baskıda), "Individual differences of uses of humor and their relation to psychological wellbeing: Development of the Humor Styles Questionnaire.", *Journal of Research in Personality*.
- Nazık, E. ve Aslan, S. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Öz Duyarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, (14) 4
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102.
- Neff, K. D., Hseih, Y., ve Dejithirath, K. (2005). Self-compassion, Achievement Goals, and Coping with Academic Failure. *Self and Identity*, 4, 263–287.
- Neff, K. (2009). M. R. Leary ve R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Social Behavior*. Guilford Press.
- Neff, K. D., Beretvas, S. N. (2012). The role of self-compassion in romantic relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98 ISSN: 1529-8868 print/1529-8876 online <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2011.639548>
- Öner, N., Compte, A. (1998). *Süreksiz Durumluk/ Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*(2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Öveç, Ü. (2007). *Öz Duyarlık ile Öz Bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Raes, P. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48,757–761.
- Salovey, P., ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 211.
- Sarı, T. ve Aslan, H. (2005). Mizah tarzları ve başa- çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Semrud-Clikeman M, Glass K. (2010). The relation of humor and child development: social, adaptive, and emotional aspects. *Journal Of Child Neurology* . Oct; 25(10):1248- 60.
- Smith W J, Harrington K V, Neck C. P (2000) Resolving conflict with humour in a diversity context. *Journal of Managerial Psychology*; 15(6):606-625.
- Taş, Z., Arslan, C. ve Mentiş Taş, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları, Problem Cozme Ve Benlik Saygısının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2). <http://www.insanbilimleri.com>
- Yerlikaya, E. E. (2003). Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ying, Y. (2009). Contribution of self-compassion to competence and mental health in social work students. *Journal of Social Work Education*, 45, 309-323.
- Zeigler-Hill, V., Besser, A., ve Jett, S.E. (2013). Laughing at the looking glass: Does humor style serve as an interpersonal signal? *Evolutionary Psychology* 11(1): 201-226

Anne Baba Stres Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Res. Asst. Ali ÇEKİÇ
Gaziantep Üniversitesi, alicekic1@hotmail.com

Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Çukurova Üniversitesi, ozan@cu.edu.tr

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Gaziantep Üniversitesi, hamamci@gantep.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: 20 yüzyılla birlikte küreselleşen dünyada ailenin yapısında da büyük değişimler olmuştur (Georgas, 2003). Aile fertlerinin sayısı azalmış, hızlı bir şekilde artan boşanma oranları ile aileler istikrarsızlaşmış ve kadınların işgücüne katılım oranı oldukça artmıştır (Kağıtçıbaşı, 2006). Medya, internet gibi iletişim araçları aracılığıyla küreselleşme ve modernleşmenin de etkisiyle ailedeki duygusal yakınlık kavramı değişime uğramış (Poole, 2005), anne ve babalar aile üyelerinin duygusal ihtiyaçlarını karşılama konusunda üzerlerinde baskı hissetmeye başlamışlardır (Kağıtçıbaşı, 2006:2-3; Pais, 2006). Bütün bu değişimler ailelerin olumlu ve olumsuz birçok stres durumu ile karşılaşmasına yol açmaktadır. Ailelerin karşılaştıkları bu stres, sistemdeki değişimlerden, rollerden, değerlerden, aile üyelerinin sınırlarından ve ailenin kendi yaşam sürecinden kaynaklanabilir (McKenry & Price, 2005). Anne babaların ihtiyaç duydukları desteğin sağlanmasında öncelikle anne babaların stres düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle anne babaların stres düzeylerinin değerlendirilebilmesi için ölçeklere ihtiyaç vardır. Ülkemizde anne babalık stresini ölçmeye yönelik geliştirilen ölçme araçları özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ailelerine (Kaner, 2001) ve yeni doğan yoğun bakım ünitesinde yatan çocukların ailelerine yöneliktir (Turan & Başbakkal, 2006). İlköğretimde çocukları olan anne babaların çeşitli alanlardan kaynaklanan anne babaların stres düzeylerini ölçen bir ölçme aracı ise bulunmamaktadır. Bu amaçla bu çalışmada yurt dışında sıklıkla kullanılan ve Abidin (1983) tarafından geliştirilen Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ) kullanılmaktadır. Anne Baba Stres Ölçeği Çocuk ve Ebeveyn Alanı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuk Alanı, çocuktan kaynaklanan stres düzeylerini ölçen Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite, Desteklenen Ebeveyn, Duygu Durum, Kabul Edilebilirlik, Uyumluluk ve Talepkarlık alt boyutlarından oluşurken, Ebeveyn Alanı ise Yeterlik, Bağlanma, Rolün Kısıtlanması, Depresyon, Eş İlişkisi, İzolasyon ve Sağlık alt boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın amacı: Bu *Araştırmanın amacı* anne babaların stres düzeylerini değerlendirmek üzere kullanılan ABSÖ'nin Türk kültürüne uyarlanması ve ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Yöntem: Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için Gaziantep ve Bursa'da yaşayan ve çocukları ilkökula devam eden 386 kişiyi ABSÖ uygulanmıştır. Katılımcıların %55,7'si (215 kişi) anne, %44,3'ü (171 kişi) babadır. Ölçeğin ayırt edici geçerliği için, ölçme aracı çocuklarındaki duygusal ya da davranışsal problemleri nedeniyle psikiyatri servisleri, rehberlik ve araştırma merkezleri ile okulların rehberlik servislerine başvuran anne babalara (n=30) ve çocuklarında hâlihazırda bu tür problemleri olmayan ve herhangi bir merkeze başvurmamış anne babalara (n=30) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için ise 55 anne babaya (27 anne, 28 baba) bir ay arayla ABSÖ uygulanmış ve iki ölçme arasındaki korelasyon katsayı değerleri hesaplanmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar: ABSÖ Çocuk Alanına ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/df=1.693$, GFI=0.84 AGFI=0.82, NFI=0.70, CFI=0.85, SRMR=0.056 ve RMSEA=0.042 olarak bulunmuştur. Ebeveyn Alanına ilişkin uyum indeksleri $\chi^2/df=1.720$, GFI=0.82, AGFI=0.80, NFI=0.75, CFI=0.88, SRMR=0.052 ve RMSEA=0.043 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin uyum değerlerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir ($p<.000$). ABSÖ'nin normal ve psikiyatri grupları arasında tüm alt boyutlarda $p<.001$ anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. ABSÖ'nin Çocuk Alanı için iç tutarlılık katsayısı .91, Ebeveyn Alanı için iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur. ABSÖ toplam puan iç tutarlılık katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. ABSÖ Çocuk Alanı test-tekrar test korelasyonu .78, Ebeveyn Alanı test-tekrar test korelasyonu .74'dir. ABSÖ'nin toplam puanına ilişkin test-tekrar test korelasyonu ise .783 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak ABSÖ'nin Türk kültüründe yararlanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Referanslar

- Abidin, R. R.(1983)). Parenting Stress and Utilization of Pediatric Services. *Children Health Care*,2,70-73.
- Georgas, J. (2003). Family. Variations and Changes Across Cultures. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Eds.), *Online Readings In Psychology and Culture* (Unit 13, Chapter 3)
- Kaner, S. (2001). Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği: Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. 2001 090 1007 nolu Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma Fon Müdürlüğü Projesi. Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Poortinga, Y. H. (2006). *Families Across Cultures. A 30-Nation Psychological Study*. Cambridge University Press. Cambridge.
- McKenry, P.C. & Price, S. C. (2005). *Families & Change. Coping With Stressful Events and Transitions*.
- Pais, S. (2006). *Globalization and It's Impact on Families. 4. Vienne Conference on Mediation*. Vienna, Austria.
- Poole, M. (Ed.) (2005). *Changing Families, Changing Times*. Allen &Unwin. Australia.
- Turan, T. & Başbakkal, Z. (2006). Yenidoğan Yeni Bakım Ünitesi Anne-Baba Stres Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*.36-42.

Yrd. Doç. Dr. Esra LÜLE MERT
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü, esralule@gmail.com

ÖZET

Özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde yapabilme yeterliğine ilişkin kendi yargısıdır (Bandura, 1997). Vardarlı'ya (2005) göre özyeterlik, benlik sisteminin edilgin bir özelliği ya da belirleyicisi değil, bireyin bir işi yapabilme yeterliğinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve özdüzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan devingen bir yönüdür. Özyeterlik yeteneklere olan inanca dayanır; amaçlara ulaşmak için gerekli bir davranışı düzenleyip ortaya koyabilmek için gereklidir; bireyin belirli bir durumda ya da sorun karşısında başarılı olup olmayacağına ya da bununla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel görüşünü/inancını oluşturur (Bıkmaz, 2004; Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007; Tuckman, 1991). Amacı Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik algılarını belirleyebilmek olan çalışmanın problem tümcesi “Türkçe ve sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin özyeterlik algı düzeyleri farklı değişkenlere göre incelendiğinde değişiklik göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problemi ışığında çözümü aranan alt problemler şunlardır:

1. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının meslekî özyeterlik algı puanlarının ölçekteki faktörler bağlamında düzeyleri nedir?
2. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının meslekî özyeterlik algı puanları sınıf düzeyi bağlamında farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının meslekî özyeterlik algı puanları öğrencinin öğretim gördüğü bölüm bağlamında farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının meslekî özyeterlik algı puanları öğrencinin cinsiyeti bağlamında farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin bölüm değişkenine göre 200'ü (%50,0) Türkçe öğretmenliği, 200'ü (%50,0) sınıf öğretmenliği olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre 247'si (%61,8) kız, 153'ü (%38,2) erkek olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre 100'ü (%25,0) 1, 100'ü (%25,0) 2, 100'ü (%25,0) 3, 100'ü (%25,0) 4 olarak dağılmaktadır.

Araştırmanın verileri Ülper ve Bağcı (2012) tarafından geliştirilen “Özyeterlik Algısı Ölçeği”nden elde edilmiştir. Bu ölçme aracı beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Öğretmen adaylarının her bir maddeye ilişkin görüşlerini çok zayıf, zayıf, orta, iyi ve çok iyi seçeneklerinden birini seçerek belirtmeleri gerekmektedir. Çok zayıf seçeneği bir puan, çok iyi seçeneği ise 5 puan olarak puanlanmıştır. Puanların düşük olması öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının düşük olduğuna, yüksek olması ise yüksek olduğuna işaret etmektedir. Tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. 51 soruluk ölçme aracında ilk 15 soru öğretim bilgisini; 16-26 sorular (16 ve 26 dâhil) özel alan bilgisini; 27- 35 sorular genel alan bilgisini; 36-47 sorular öğretim uygulamalarını; 48- 51 sorular ise ölçme uygulamalarını ölçmeye yöneliktir. Ölçme aracının iç tutarlılığına ilişkin alfa değerleri, toplam için 330-662 arasında değişmektedir. Tüm bunların sonucunda aracın geçerli ve güvenilir olduğu ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabileceği anlaşılmıştır (Ülper & Bağcı, 2012).

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffé testi kullanılmıştır. Elde edilen *Bulgular* %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Veriler değerlendirilirken 1- 1,80 arası “çok zayıf”, 1,81-2,60 arası “zayıf”, 2,61-3,40 arası “orta”, 3,41-4,20 arası “iyi” ve 4,21- 5,00 arası da “çok iyi” olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “öğretim bilgisi”, “özel alan bilgisi”, “genel alan bilgisi”, “öğretim uygulamaları” düzeyleri ortadır; “ölçme uygulamaları” düzeyleri ise yüksektir. “Özyeterlik genel” düzeyleri ise orta olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan 400 öğrencinin, sınıf düzeyi 3 olanlarının ölçme uygulamaları puanları, sınıf düzeyi 2 olanların ölçme uygulamaları puanlarından yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi 4 olanların ölçme uygulamaları puanları, sınıf düzeyi 2 olanların ölçme uygulamaları puanlarından yüksek bulunmuştur: sınıf düzeyi değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Türkçe Öğretmenliğinin öğretim bilgisi puanları, sınıf öğretmenliğinin öğretim bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliğinin özel alan bilgisi puanları ($x=3,591$), sınıf öğretmenliğinin özel alan bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliğinin genel alan bilgisi puanları, sınıf öğretmenliğinin genel alan bilgisi puanlarından yüksek bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliğinin öğretim uygulamaları puanları, sınıf öğretmenliğinin öğretim uygulamaları puanlarından yüksek bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliğinin ölçme uygulamaları puanları, sınıf öğretmenliğinin ölçme uygulamaları puanlarından yüksek bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliğinin özyeterlik genel puanları, sınıf öğretmenliğinin özyeterlik genel puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim bilgisi, özel alan bilgisi, genel alan bilgisi, öğretim uygulamaları, özyeterlik genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgura göre öğretmen adaylarının özyeterlik algıları “orta” düzeydedir. Adayların özyeterlik algıları cinsiyet ve sınıf düzeyi bakımından farklılık göstermemektedir. Bölüme göre ise öz yeterlik algısı fark göstermektedir. Alanyazındaki ilgili çalışmalarda elde edilen *Bulguların* bazılarının tarafımızdan elde edilen bu *Bulgularla* örtüştüğü buna karşın bazılarının ise tam karşısı bir sonuç ortaya koyduğu gözlenmektedir. Bu durum ölçme araçlarının yapısal ve içeriksel özellikleriyle ilgili olabileceği gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikleriyle de ilgili olabilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayları, özyeterlik, öğretmenlik mesleği.

Kaynakça

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde özyeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online Dergisi*, 6(3) 441-451.
- Tuckman, B.W. (1991). *Educational psychology: From theory to application*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ülper, H.; Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük özyeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7/2, 1115- 1131.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Genel Özyeterlik Düzeylerinin Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Sınıf İklimi Envanteri'nin (SİE) Türkçe'ye Uyarlanması⁵

Arş. Gör. Ali Serdar SAĞKAL
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık ABD, aliserdersagkal@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Zekavet Topçu KABASAKAL
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık ABD,
zekavetkabasakal@gmail.com

Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ
Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
abbasturnuklu@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Son 20-30 yıl içerisinde eğitimcilerin ve araştırmacıların olumlu okul/sınıf ikliminin nasıl yaratılabileceği ve sürdürülebileceği konusuna giderek daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Okul/sınıf iklimi değişkeninin sadece akademik başarının artırılmasında değil; güvenli bir öğrenme ortamının yaratılmasında, iyi bir biçimde tanımlanmış davranış normlarının oluşturulmasında, şiddet ve zorbalık davranışlarının azaltılmasında, prososyal davranışların geliştirilmesinde, sosyal ve duygusal gelişimin sağlanmasında, işbirliğine dayalı kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinde, anlaşmazlıklarda yapıcı barışçıl sorun çözme *Yöntem*lerinin kullanılmasında önemli bir etkiye sahip olabileceği tartışılmaktadır. Ortaokul ve lise öğrencileriyle yürütülen araştırmalar, okul iklimine ilişkin olumlu algıların, daha yüksek akademik başarı (Samdal, Wold ve Bronis, 1999), okula aidiyet duygusu (Cemalcılar, 2010) ve daha düşük problem davranışlar (Stewart, 2003) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Okul iklimi ve sınıf iklimi her ne kadar birbirleriyle örtüşen kavramlar olsa da olumlu okul ikliminin bulunduğu kurumlarda bazı şubelerde olumsuz sınıf iklimine ya da olumsuz okul ikliminin bulunduğu kurumların bazı şubelerinde olumlu sınıf iklimine rastlanabilmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin niteliğinin artırılmasında okul ikliminin yanı sıra sınıf ikliminin de araştırılması gerekmektedir. Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar gözden geçirildiğinde, daha çok okul iklimi değişkenine yönelik ölçme araçlarının (örn. Çalık ve Kurt, 2010; Kapıkıran-Acun ve Kapıkıran, 2011; Sarı, 2011) bulunduğu; sınıf iklimini ölçmeye yönelik araçların (örn. Şahin ve Özbay, 1999; Şeker, 2000; Şendur, 1999) sınırlı olduğu; sınıf iklimini öğrencilerin birbirlerine olan bağlılıkları açısından ele alan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Dwyer ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen Connected Classroom Climate Inventory'nin (the CCCI) Sınıf İklimi Envanteri (SİE) adıyla Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin lise örneklemine incelenmesidir.

Yöntem: SİE'nin Türkçe'ye uyarlanmasında çeviri işlemi, dil eşdeğerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, test tekrar test güvenilirliği ve benzer ölçek geçerliği olmak üzere beş ayrı çalışma yürütülmüştür. SİE'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasına başlamadan önce Dwyer ve arkadaşlarından (2004) envanter uyarlama izni alınmıştır. Çeviri işlemi, (i) ileri çeviri, (ii) çevirilerin sentezlenmesi, (iii) geri çeviri, (iv) uzman komitesi, (v) pilot uygulama ve (vi) değerlendirme olmak üzere toplam altı basamakta gerçekleştirilmiştir. Dil eş değerliğini incelemek amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine iki hafta arayla orijinal ve hedef dildeki envanter uygulanmıştır. SİE'nin yapı geçerliğini incelemek için "çok aşamalı tabakalı küme tesadüfi örnekleme" tekniği kullanılarak Aydın il merkezinde bulunan liselerde eğitim gören toplam 1289 katılımcıdan veri toplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliğini belirlemek için Aydın il merkezinde bulunan üç Anadolu lisesinin dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıflarından tesadüfi olarak belirlenen şubelerinde toplam 284 katılımcıyla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Benzer ölçek geçerliğini tespit etmek amacıyla Aydın il merkezinde bulunan altı Anadolu lisesinin dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıflarından tesadüfi olarak belirlenen şubelerinde toplam 401 katılımcıya SİE, Okul İklimi Ölçeği'nin (Çalık ve Kurt, 2010) Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi; Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin (Sarı, 2011) Öğrenciler; Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin (Savi, 2011) Arkadaşa Bağlanma alt ölçekleri uygulanmıştır.

Bulgular: Dil eşdeğerliği çalışmasında iki hafta arayla gerçekleştirilen orijinal ve hedef envanter uygulamalarında İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı üçüncü sınıflarda .93; dördüncü sınıflarda .92 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde tek faktörle sınırlandırılmış 18 madde için, tüm maddeler .49 ve üzerinde yüklenmiştir. Tek faktörlü yapı, varyansın % 46'sını açıklamıştır. Envanterde yer alan tüm maddeler için düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .44 ile .75 arasında değiştiği ve alt (%27) – üst (%27) gruptaki bireylerin tepkileri arasında anlamlı ($p < .001$) düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde modifikasyon önerileri doğrultusunda Madde 6 ile Madde 8 ve Madde 2 ile Madde 3'ün hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesi sonrasında SİE'nin tek boyutlu yapısına ait uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeye ulaştığı belirlenmiştir [$S-B \chi^2 = 633,72$, $sd = 133$, $\chi^2/sd = 4.76$, $RMSEA = .07$, $NFI = .96$, $NNFI = .96$, $CFI = .97$, $GFI = .88$, $AGFI = .85$, $SRMR = .05$]. SİE'nin test tekrar test güvenilirliği .83; Cronbach Alpha Katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir. SİE'den elde edilen toplam puanlar ile Okul İklimi Ölçeği, Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin alt ölçekleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

⁵ Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2012.KB.EGT.005/201236)

Sonuç: SİE'nin Türkçe'ye uyarlanması, ileri çevirilerin yanı sıra geri çevirilerin, uzman komitesi görüşlerinin ve pilot uygulamaların dikkate alınması çeviri işleminin geçerliğini arttırmıştır. İngilizce öğretmenliği lisans programı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen dil eşdeğerliği çalışmasında her iki grupta da orijinal ve hedef envanter toplam puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, SİE'nin dil eşdeğerliğinin her iki örneklem grubunda da sağlandığını göstermiştir. SİE'nin faktör yapısını incelemek için sırasıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Tek faktörle sınırlandırılan ve öz değeri 8,327 olan SİE, toplam varyansın %46'sını açıklamıştır. Envanterdeki faktör yüklerinin .49 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Modifikasyon önerileri dikkate alınarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğu ve orijinal envanterdeki faktör yapısının Türkiye'deki lise örneklemini üzerinde doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. İki hafta arayla gerçekleştirilen test tekrar test uygulamalarında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer ölçek geçerliği çalışmasında, SİE'den elde edilen toplam puanlar ile Okul İklimi Ölçeği'nin Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi; Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Öğrenciler; ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin Arkadaşa Bağlanma alt ölçekleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sonuç olarak, sınıf iklimini öğrencilerin birbirlerine olan bağlılıkları açısından ölçen SİE'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlandığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf iklimi, Sınıf İklimi Envanteri (SİE), uyarlama, psikometrik özellikler

Kaynakça

- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., & Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21(3), 264-272.
- Kapıkıran-Acun, N., & Kapıkıran, Ş. (2011). School climate inventory: Exploratory and confirmatory factor analysis and reliability-validity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 117-134.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sarı, M. (2011). Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 253-266.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-83.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arş. Gör. ZEYNEP KIZIL
Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
zkizil@baskent.edu.tr

Doç. Dr. SERAP NAZLI
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi,
serapnazli68@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: “Zeka” kavramı yüzyıllardan beri tartışılan bir kavramdır. Çok sayıda bilim insanı zeka konusuna açıklık getirmeye çalışmıştır ve bu konuda çalışmalar devam etmektedir. Zeka kavramı içinde duygusal zeka kavramı, 20. yüzyılın sonlarına doğru önem kazanmaya ve derinlemesine araştırılmaya başlanmıştır. Duygusal zekanın öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir zeka türü olması bu kavrama duyulan ilgiyi arttırmıştır. Duygusal zeka, kişinin kendi duygularının ve karşısındakinin duygularının farkında olması, bunları ifade edebilmesi ve kendi duygularını yönetebilmesi için gerekli birtakım duygusal ve sosyal bilgi ve becerilerden oluşmaktadır.

Yüz binlerce kişi üzerinde yapılmış araştırmalara dayanan IQ (Intelligence Quotient-Bilişsel Zeka)’nın aksine, duygusal zeka yeni bir kavramdır. Kişiler arası farklılığın ne ölçüde duygusal zekadan kaynaklandığı hakkında kesin bir şey söylemek henüz zordur. Ancak elde edilen veriler duygusal zekanın oldukça güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Goleman, 2000). Duygusal zeka kavramının derinlemesine araştırılması ve araştırma *Bulguları* ışığında geliştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü duygusal zeka geliştirilebilen bir zeka boyutudur ve her yönden başarılı bir hayat için anahtar rol oynamaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar da (Aysel, 2006; Dicle, 2006; Erginsoy, 2002; İgnat, 2010; Jorfi, Yaccob ve Shah, 2011; Karriem, 2010; Nancy, 2009; Öztürk, 2006; Slaski ve Cartwright, 2003; Üncü, 2007) duygusal zekanın gerek özel hayatta, gerekse iş hayatında önemli olduğunu göstermektedir. Duygusal zekanın en belirgin göstergelerinden biri iç dengedir. Yaşam her anlamda ve sürekli olarak bireylerin sınırlarını zorlamaktadır. Kişi kendisini bu zorlamalarla başa çıkacak güçte hissetmiyorsa ve iç uyumunu kurmakta başarısızsa stres yaşamaktadır (Baltaş, 2006). Stres birçok iç ve dış etkenin etkileşimi sonucu ortaya çıkar ve stresi etkin bir şekilde yönetebilmek her şeyden önce kişinin duygusal yapısıyla yakından ilişkilidir. İnsanların stresli durumlarda çoğu zaman uygun stresle başa çıkma tutumlarını kullanamadıkları ve duygularını yönetemedikleri görülmektedir. Bunun sonucunda sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurulamamakta ve bireylerin yaşam kalitesi düşmektedir. Stresle olumlu bir şekilde başa çıkabilmek fiziksel, zihinsel ve duygusal öğeleri barındıran özel bir dengeyi gerekli kılmaktadır. Duygusal zeka ve stresle başa çıkma tutumlarının aralarındaki ilişkinin incelenmesi, duygusal zeka ve stresle başa çıkma becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını ve birlikte geliştirilip geliştirilemeyeceği konusunda birtakım bilgilere ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca duygusal zekanın hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin belirlenmesinin duygusal zekanın geliştirilmesi ile ilgili üzerinde durulması gereken faktörlerin belirlenmesine katkı getireceği düşünülmektedir. Yeşilyaprak (2001)’a göre; duygusal zekanın gelişimi anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önemlidir, duygusal zekanın gelişimi akademik başarıyı artırmasının yanında, okuldaki disiplin sorunlarını, sosyal ve psikolojik problemleri de azaltmaktadır. Bu araştırmanın problemi geleceğin nesillerini yetiştirmeye aday bireylerin duygusal zekaları ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç: Bu *Araştırmanın amacı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi lisans öğrencilerinin duygusal zeka ölçeği toplam puanları ile stresle başa çıkma tutumları puanları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda bu çalışma kapsamında yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ölçeği toplam puan ve alt ölçek puanları cinsiyetlerine; yaşlarına; bölümlerine; sınıf düzeylerine ve ailenin aylık ortalama gelirine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Duygusal zeka ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ile stresle başa çıkmada, aktif planlama; dış yardım arama; dine sığınma; kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel); kaçma-soyutlama (biyokimyasal) ve kabul-bilişsel yeniden yapılanma alt ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem: İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın çalışma grubunu 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören 388 (282 kadın, 106 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın değişkenleri, duygusal zeka ve stresle başa çıkma tutumlarıdır (aktif planlama, dış yardım arama, dine sığınma, kaçma-soyutlama-duygusal eylemsel, kaçma-soyutlama-biyokimyasal, kabul-bilişsel yeniden yapılanma). Ayrıca duygusal zeka cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve ailenin aylık ortalama gelirine göre de incelenmiştir.

Çalışmada bireylerin; duygusal zeka puanlarını belirlemek için Duygusal Zeka Ölçeği (Ergin, İşmen ve Özabacı, 2000), stresle başa çıkma tutumlarını belirlemek için Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (Özbay ve Şahin, 1997) ve katılımcılara ilişkin kişisel bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin duygusal zeka toplam puanları ile cinsiyetleri ve yaşları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi; duygusal zeka puanları ile bölümleri, sınıf düzeyleri ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Duygusal zeka ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

* Bu çalışma Doç. Dr. Serap Nazlı danışmanlığında yapılan “Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tez çalışmasının bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda duygusal zeka ölçeği toplam puanları ile stresle başa çıkma alt ölçeklerinden aktif planlama ($r=0.455$, $p<.05$), dış yardım arama ($r=0.297$, $p<.05$), kabul-bilişsel yeniden yapılanma ($r= 0.175$, $p<.05$) puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel, $r= -0.111$, $p<.05$) ve kaçma-soyutlama (biyokimyasal, $r= -0.179$, $p<.05$) alt ölçekleri ile negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Stresle başa çıkma alt ölçeklerinden dine sığınma puanları ile duygusal zeka ölçeği toplam puanları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r=0.013$, $p>.05$). Ayrıca araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre duygusal zeka toplam puanları incelendiğinde, kadınlar ile erkeklerin “duygusal zeka” toplam puanları arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t(386)=5.02$ $p<.05$. Duygusal zeka ölçeği toplam puanları ve duygusal zeka alt ölçek puanları incelendiğinde, yaşa, bölüme, sınıf düzeyine ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuçlar: Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ulaşılan sonuçlara bakılacak olursa; araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre, “duygusal zeka” toplam puanları, “kendi duygularını anlama” alt ölçek puanları, “karşısındakinin duygularını anlama” alt ölçek puanları ve “kendi duygularını yönetme” alt ölçek puanları incelendiğinde, kadınlar ile erkekler arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark varken; yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyine göre gruplar arasındaki fark anlamlı değildir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ise; duygusal zeka toplam puanı ile stresle başa çıkma alt boyutlarından aktif planlama, dış yardım arama, kabul bilişsel yeniden yapılanma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki varken; kaçma-soyutlama (duygusal-eylemsel) ve kaçma-soyutlama (biyokimyasal) alt boyutları ile negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Stresle başa çıkma alt boyutlarından dine sığınma ile duygusal zeka toplam puanı arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar sözcükler: Zeka, Duygusal Zeka, Stres, Stresle Başa Çıkma.

Kaynakça

- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zeka: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. (Çev. B.S. Yüksel). (17.Basım). İstanbul: Varlık Yayınları. (Orijinal eserin yayım tarihi 1995).
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve Duygusal Zeka*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Baltaş, Z. (2006). *İnsanın Dünyasını Aydınlatan ve İşine Yansıyan Işık Duygusal Zeka*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ergin, D.A., İşmen, E. ve Özabacı, N. (2000). EQ-Ned Duygusal Zeka Ölçeği. (Ölçek tanıtım kitapçığı). İstanbul.
- Erginsoy, D. (2002). *Duygusal Zeka ve Kişilerarası İlişkiler Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ignat, A.A. (2010). Teachers' Satisfaction With Life, Emotional Intelligence and Stress Reactions. *Suceava Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, LXII (2), 32–41.
- Jorfi, H., Yaccob, H.F.B. and Shah, I. (2011). Human Resource Management –Emotional Intelligence: Communication Effectiveness Mediates The Relationship Between Stress Management and Job Satisfaction. *International Journal of Managing Information Technology*, 3 (4), 1-7.
- Karriem, K.L. (2010). The Relationship Between Stress and Emotional Intelligence Among Direct-Care Workers. (Doktoral Dissertation, University of Phoenix).
- Nancy, D.V. (2009). The Relationship Between Teacher Burnout and Emotional Intelligence: A Pilot Study (Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University).
- Özbay, Y. ve Şahin, B. (1997). Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 1-3 Eylül 1997, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cebeci-Ankara.
- Öztürk, A. (2006). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Slaski, M. and Cartwrigth, S. (2003). Emotional Intelligence Traning and Its Implications for Stress, Health and Performance. *Stress and Health*, 19, 233–239.
- Üncü, S. (2007). *Duygusal Zeka ve Evlilik Doyumu İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zeka ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (25), 139-146.

Fatma GÖLPEK SARI
Ankara Yenimahalle Batıkent Ortaokulu
fatmagolpek@gmail.com

Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER
Marmara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Eğitimi Anabilim Dalı
nozdenner@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Ortaokul düzeyi bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında programlama dilleri eğitimi verilmekte olup, bu süreçte grup çalışmasını ve işbirliğini gerektirecek etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında özellikle Html öğreniminde birtakım sıkıntılar yaşanmaktadır. Mauriello, Pagnucci ve Winner (1999) da; öğrencilerin web sayfalarını Html kodları kullanarak oluşturmalarını sağlamanın yavaş ve zor bir süreçtir olduğunu, öğrencilerin bu süreçte dikkatsiz davrandığını ve yazdıkları kodlardaki hataları görmede başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda çevrimiçi işbirliği araçlarından faydalanılarak web programlama konusunda daha etkili öğretim tasarımları düşünülmeleri bir ihtiyaç olmaktadır.

Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanırken, eş zamanlı ve eş zamansız etkileşim imkânları dikkat çekmektedir. Literatürde çevrimiçi eş zamanlı ortamların avantajlarına değinen farklı çalışmalara rastlamak mümkündür (Duemer, Fontenot, Gumfory, Kallus, LarsenSchafer ve diğerleri, 2002; Dickey, 2003; Shotsberger, 2000). Suthers, Hundhausen ve Girardeau (2003) ; eş zamanlı ve yüz yüze işbirliği ile çevrimiçi eş zamanlı işbirliğini karşılaştırmış, sunulan bilginin öğrenci üzerindeki etkisinin çevrimiçi eş zamanlı işbirliği ortamlarında daha fazla olduğunu verisine ulaşmışlardır. Bu veriye dayanarak, özellikle ortaokul öğrencilerine yönelik web programlama eğitiminde eş zamanlı ve yüz yüze işbirliği ile çevrimiçi eş zamanlı işbirliğini tekniklerinin akademik başarıya etkisinin araştırılması gerektiği söylenebilir.

Pek çok araştırmacı çevrimiçi eş zamansız etkileşimin çevrimiçi eş zamanlı ve sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen etkinliklere göre daha avantajlı olduğunu savunmaktadır (Johnson, Howell ve Code, 2005; Koory, 2003; Wang, 2004; Berge, 1999; McDonald, 2002; Morse, 2003). Örneğin Koory (2003); sınıf ortamında yüz yüze öğretim *Yöntemi* ile çevrimiçi öğretim *Yöntemi*ni karşılaştırmış; çevrimiçi öğrencilerin daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonuçlarının ortaokul öğrencileri için de geçerli olup olmadığının deneysel çalışmalar ile incelenmesinde yarar vardır.

Çevrimiçi işbirliği araçlarının eş zamansız teknikle kullanımı sürecinde, akademik başarıya katkısının yüksek olacağı düşünülen uygulamaların araştırılması da önem teşkil etmektedir. Eş zamansız çevrimiçi işbirliği ile çalışan öğrencilerin, birbirlerinin yaptığı çalışmayı incelemesi, doğru ve yanlış noktaları belirlemesi ve varsa yanlışları düzeltip oluşturulan dokümana katkıda bulunması kullanılabilecek alternatif öğretim tasarımlardan birisidir. Grobe ve Renkl (2007), öğrencilere bir konu hakkında doğru ve yanlış çözümler sunmanın etkisini araştırmış, öğrenenler yeterli bir ön bilgiye sahiplerse, öğrencilere verilen yanlış çözümlerin, daha iyi öğrenme sonuçlarına yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine, tam karşıt durumun da yetersiz ön bilgiye sahip öğrenciler için doğru olduğu açıklanmıştır (Grobe ve Renkl, 2007). Bu bağlamda, eş zamansız çevrimiçi araçlar kullanılırken, yeterli bilgiye sahip öğrencilerin, akranlarının çalıştığı dokümandaki hataları belirlemesinin ve dokümana katkı sağlamasının akademik başarıya etkisinin de araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada amaç, çevrimiçi işbirliği araçlarının “Html” öğrenen öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini incelemektir. Çalışma kapsamında, çevrimiçi işbirliği araçlarının eş zamanlı ve eş zamansız kullanım tekniği, farklı öğretim desenleri (çalışma sayfasındaki örneği oluşturarak akranlarıyla paylaşma-akranların hazırladığı dokümandaki hataları düzeltmeye çalışma ve örneği tamamlama) ile incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma yarı deneysel olup, son test kontrol gruplu deneme modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunda dört farklı şubeden toplam 115 öğrenci bulunmaktadır. Bütün çalışma gruplarına “temel bilgi teknolojileri” konulu ön bilgi testi uygulanmış, grupların eş grup olup olmadıkları incelenmiştir. Çalışmaya katılan dört farklı şube; bir adet kontrol grubu ve üç adet deney grubu olmak üzere kura yoluyla belirlenmiştir. Her çalışma grubunda; iki hafta süresince; “Temel Html Etiketleri” anlatılmış, uygulamaların yapılabilmesi için dörder kişilik çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışma süresince, bütün gruplarda işbirlikli öğrenme *Yönteminin* “birlikte öğrenme” tekniği kullanılmıştır. Çevrimiçi işbirliği ortamı olarak da Google Dokümanlar kullanılmıştır. Kontrol grubunda işbirlikli uygulamalar sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilirken, Deney Grubu I’de, çevrimiçi işbirliği araçları kullanılarak eş zamanlı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Deney Grubu II’deki iki öğrenci ve Deney Grubu III’teki iki öğrenci grup arkadaşı olmuş, aynı doküman üzerinde eş zamansız olarak çalışmışlardır. Bütün gruplarda uygulamaların tamamlanmasından sonra, son test uygulanmıştır. Çalışma kapsamında bahsi geçen “eş zamanlı iletişim” ibaresi, çevrimiçi işbirliği araçları ile gerçekleştirilen eş zamanlı iletişimi ifade etmektedir. Bu bağlamda, gerek kontrol grubu gerekse deney gruplarında yüz yüze etkileşim sınıf ortamında doğal olarak gerçekleştirilmekle beraber, etkisi araştırılan faktörler çevrimiçi işbirliği araçlarıyla gerçekleştirilen eş zamanlı ve eş zamansız iletişimlerdir.

Sonuç: Araştırma *Bulguları* sonucunda üç sonuca ulaşılmıştır. İlk olarak, çevrimiçi işbirliği araçları kullanılarak eş zamanlı uygulamalar gerçekleştiren grubun akademik başarısının, işbirlikli uygulamaları sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştiren grubun akademik başarısına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki ikinci bulgu ise, çevrimiçi işbirliği araçlarını eş zamansız ve eş zamanlı teknikle kullanan iki farklı deney gruplarından, eş zamansız teknikle uygulamaları gerçekleştiren grubun akademik başarısının daha yüksek olduğudur. Araştırmadan elde edilen üçüncü bulguya göre, çevrimiçi işbirliği

araçlarını eş zamansız teknikle kullanıp, çalışma sayfasındaki örneği oluşturarak akranlarıyla paylaşan birinci deney grubu ile akranların hazırladığı dokümandaki hataları düzeltmeye çalışan ikinci deney grubunun akademik başarıları açısından istatistiksel olarak bir fark bulunamamıştır. Ancak ikinci deney grubunun akademik başarı ortalaması daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Çalışma sonuçları genel anlamda; çevrimiçi işbirliği araçlarıyla tasarlanan öğretim desenlerinin, öğrencilerin işbirlikli gerçekleştirebilecekleri etkinlikler açısından yüz yüze işbirliğine bir alternatif olabileceğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar; sınıf ortamında ders saati azlığı, yetersiz zaman gibi sebeplerle gerçekleştirilemeyen işbirlikli faaliyetler açısından öğretmenlere alternatif *Yöntem* ve teknikleri sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonuçların; özellikle ilk ve orta dereceli okullarda işbirlikli faaliyetleri gerçekleştirmede yaşanan sıkıntıları kısmen çözeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Berge, Z. L. (1999). Interaction in Post-Secondary Web-Based Learning. *Educational Technology*, 39(1), 5–11.
- Duemer, L., Fontenot, D., Gumfory, K., Kallus, M., Larsen, J., Schafer, S. et al. (2002). The use of online synchronous discussion groups to enhance community formation and professional identity development. *Journal of Intereactive Online Learning Web Site*: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/1.2.4.pdf> adresinden 09.07.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Dickey, M. D. (2003). Teaching in 3D: Pedagogical affordances and constraints of 3D virtual worlds for synchronous distance learning. *Distance Education*, 24, 105-121.
- Grobe, C. S. & Renkl, A. (2007). Finding and Fixing Errors in Worked Examples: Can This Foster Learning Outcomes? *Learning and Instruction*, 17, 612-634.
- Johnson, G. M., Howell, A. J. & Code, J. R. (2005). Online Discussion and College Student Learning: Toward a model of influence. *Technology, Pedagogy and Education*, 14, 61-75.
- Koory, M. A. (2003). Differences in Learning Outcomes for the Online and Face to Face Versions of “An Introduction to Shakespeare.” *The Sloan Consortium Web Site*:<http://sloanconsortium.org/jaln/v7n2/differences-learning-outcomes-online-and-f2f-versions-quotan-introduction-shakespearequot> adresinden 10.07.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Mauriello, N., Pagnucci, G. & Winner, T. (1999). Reading between the Code: The Teaching of HTML and the Displacement of Writing Instruction. *Computers and Composition*, 16, 409 –419.
- McDonald, J. (2002). Is “As Good As Face-To-Face” As Good As It Gets? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(2), 10-23.
- Morse, K. (2003). Does One Size fit All? Exploring Asynchronous Learning in A Multicultural Environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 37- 55.
- Shotsberger, P. G. (2000). The Human Touch: Synchronous Communication In Web-Based Learning. *Educational Technology*, January/February. 53-55.
- Suthers,D.D., Hundhausen, C. D. & Girardeau, L.E. (2003). Comparing the Roles Of Representations in Face-To-Face and Online Computer Supported Collaborative Learning. *Computers & Education*, 41, 335–351.
- Wang, M. (2004). Correlational analysis of student visibility and performance in çevrimiçi learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 71-82.

Üniversite Öğrencilerinin Temas Engelleri, Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Düzeyleri: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması

Yrd. Doç. Dr. Özlem TAGAY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,
ozlemtagay@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Giriş: İnsanoğlu çevre ile kurduğu ilişki sayesinde ihtiyaçlarını karşılar, büyür ve olgunlaşır. Sosyal bir varlık olan insan, yaşamını sürdürmek için diğer insanlarla bir arada yaşamak durumundadır. Başka bir deyişle insan sosyal bir grup içerisinde diğer insanlarla, çevresiyle temas kurar (Tagay, 2010). Temas kavramına daha çok odaklanan yaklaşım türü Gestalt terapidir. Temas Gestalt terapide bireyi anlamak için kullanılan önemli bir kavramdır. Gestalt Terapi’de temas, gelişmenin gerçekleşmesi için zorunludur. Çevre ile temas edildiği zaman değişim kaçınılmazdır. Temas; görerek, duyarak, dokunarak, koklayarak, hareket ederek olmaktadır. Etkili bir temas kişinin kendilik hissini kaybetmeden diğerleriyle ve çevresiyle iletişim kurmasıdır. Gestalt terapide terapi süreci temas, temas engellemeleri ve bunlara ilişkin farkındalıklar üzerinedir. Terapide şekli oluşturan, ön planda olan temastır. İnsanlar işiterek, dokunarak, koklayarak, görerek, tadarak, konuşarak, hareket ederek temas kurarlar. Ben ve başkaları ile temasa geçerken ortaya çıkan ilişki çarpıtmaları ya da temasın yön değiştirmesi temas engellemeleri olarak adlandırılır (Voltan-Acar, 2006).

Temas gibi bireyin diğerleriyle olan ilişkileriyle şekillenen diğer bir kavram ise benlik saygısıdır. Sam, Sam ve Öngen ‘e (2010) göre benlik kavramı (self concept), insan kişiliğinin temelinde bulunan ve birey için çok önemli algı, duygu ve düşüncelerin bütünü olarak tanımlanır. Bir başka deyişle benlik kavramı insanın kendini algılayış ve kavrayış biçimidir. Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde benlik saygısının yaşam doyumu ile ilişkili olduğu araştırmalara (Chow, 2005; Zhank, 2005, Kapıkıran, 2013) rastlanmaktadır. Yaşam doyumu insan doğasındaki olumlu özelliklere odaklanan pozitif psikolojinin konuları arasında yer almaktadır. Diener (1984)’e göre yaşam doyumu bireylerin mutluluğuna ilişkin kavramlardan öznel iyi oluşun bilişsel yönüne vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı: Alan yazın incelendiğinde temas engelleri, benlik saygısı ve yaşam doyumunun farklı çalışmalarda ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Özellikle Gestalt temas engelleri konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırmada temas engelleri, benlik saygısı ve yaşam doyumu değişkenleri birlikte ele alınarak aralarındaki ilişki yapısal eşitlik modelinde yer alan yol analizi ile araştırılacaktır. Bu açıdan araştırmanın özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu *Araştırmanın amacı* üniversite öğrencilerinde temas engelleri, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasında nedensel bir ilişki bulunup bulunmadığını açıklamaya yönelik geliştirilen modeli test etmektir.

Araştırmada ilk olarak, teorik düzeyde üç örtük (gizil) değişken tanımlanmıştır. Bunlar: Gestalt temas engelleri, benlik saygısı ve yaşam doyumdur. Gestalt temas engellerinin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrasıdır. Benlik saygısı ve yaşam doyumu ise toplam puan vermektedir. Önerilen modelde kurulan yapıların doğrulanması amacıyla araştırma kapsamında toplanan veriler ile önce ölçüm modeli incelenmiş daha sonra bu yapılar arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile araştırılmıştır.

Yöntem

Model: Bu araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik niceliksel ve ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Gestalt Temas Engelleri Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak toplanmış ve kurulan modeli test etme işlemi Yapısal Eşitlik Modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Grubu: Araştırma grubunda yer alan öğrenciler Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliğine devam eden 290’ı kız, 124’ü erkek olmak üzere toplam 414 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları: Gestalt Temas Engelleri Ölçeği: Araştırmada Tagay (2010) tarafından geliştirilen Gestalt Temas Engelleri Ölçeği (GTEÖ) kullanılmıştır. GTEÖ 24 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler ise temas, tam temas, bağımlı temas ve temas sonrasıdır. GTEÖ’nün Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı temas alt ölçeği için .61 ; tam temas alt ölçeği için .79, bağımlı temas alt ölçeği için .75 ve temas sonrası alt ölçeği için .60 bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı temas alt ölçeği için .74 ; tam temas alt ölçeği için .77 , bağımlı temas alt ölçeği için .69 ve temas sonrası alt ölçeği için .65 bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde dört faktörlü yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu saptanmıştır.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu: Bu araştırmada Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1996) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Yirmi beş maddeden oluşan ölçeğe verilen tepkiler evet (1) hayır (0) şeklinde olup, ölçekten alınan yüksek puan bireylerin benlik saygısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği değerleri .75 ve .83 arasında; test-tekrar test *Yöntemi* ile

elde edilen geçerlik değerleri .70 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Kuder Richardson (KR-20) formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .74'dür (Pişkin, 1996).

Yaşam Doyumu Ölçeği: Yaşam Doyumu Ölçeği Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş ve Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, yaşam doyumuna ilişkin beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye çevirileri ve ölçeğin "yüzeysel geçerlik" tekniğiyle geçerlik çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Madde analizi sonucunda, ölçeğin her bir maddesinden elde edilen puanlarla toplam puanlar arasındaki korelasyon yeterli bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır.

Bulgular: Bu çalışmada, öncelikle ölçeklerin güvenilirliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçme modelleri test edilmiş, daha sonra doğrulanan ölçme modellerine dayalı olarak ölçeklerin alt ölçek toplam puanları alınmış ve tek aşamalı *Yönteme* göre her iki grupta da yapısal model test edilmiştir. Araştırmada yapısal eşitlik modelinin testine geçilmeden önce bu yapısal modelde yer alacak değişkenlerin birlikte modellendiği bir ölçüm modeli oluşturulmuş ve analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ölçme modelinin bir bütün olarak kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında, ölçme modelleri doğrulandıktan sonra alt ölçeklerin toplamaları alınmış ve örtük değişkenler tanımlanmıştır. Model test edildiğinde temas engelleri örtük değişkeninin altında bulunan temas düzeyi ile benlik saygısı arasında ($t = -3.42, p < .05$), tam temas düzeyi ile benlik saygısı arasında ($t = -8.96, p < .05$), bağımlı temas düzeyi ile benlik saygısı arasında ($t = 3.14, p < .05$), temas sonrası düzeyi ile benlik saygısı arasında ($t = 2.35, p < .05$) ve benlik saygısı ile yaşam doyumunu arasında ($t = 8.81, p < .05$) kurulan ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA = .038, RMR = .20, SRMR = .059, GFI = .90, AGFI = .88 ve CFI = .96 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu değerler kurulan yapısal modelinin iyi uyuma sahip bir model olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Gestalt temas engelleri, benlik saygısı, yaşam doyumunu, yapısal eşitlik modeli

Kaynaklar

- Chow, H. P. (2005). *Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis*. *Social Indicators Research*, 70, 139–150.
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Buletin*, 95 (3), 542-575.
- Kapıkıran, Ş. (2013). *Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: the mediating role of self esteem and social support*, *Soc Indic Res*, 111:617–632.
- Sam, N., Sam, R. Öngen, B. (2010) *Üniversite öğrencilerinin çevresel tutumlarının yeni çevresel paradigma ve benlik saygısı ölçeği ile incelenmesi*, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 21.
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49–74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tagay, Ö. (2010). "Üniversite öğrencilerinin temas engellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 10, Sayı 19, 71-86
- Tagay, Ö., Voltan-Acar, N. (2012a). *Gestalt temas engelleri ölçeğinin geliştirilmesi*, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 61-72.
- Voltan-Acar, N. (2006). *Ne kadar farkındayım? Gestalt terapi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Elif TAŞLIBEYAZ
Atatürk Üniversitesi
eliftaslibeyaz@yahoo.com.tr

Melike AYDEMİR
Atatürk Üniversitesi
melikeaydem@gmail.com

Selçuk KARAMAN
Atatürk Üniversitesi
selcukkaraman@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirdiği dijital materyaller son yıllarda eğitim-öğretim ortamlarında sıkça kullanılmaktadır. Dijital materyaller denince ise akla sunular, animasyonlar, simülasyonlar, videolar, dijital metinler gelmektedir (Pekdağ, 2010). Bu materyallerin içerisinde videolar; erişebilme kolaylığı, olayları hızlı biçimde inceleyebilme, durdurabilme, tekrar oynatabilme (Schreiber, Fukuta, Gordon, 2010), ayrıca içerisinde hem metin hem ses hem görüntüyü barındırabilme, sözel olmayan davranışların görülmesini sağlama gibi yetenekleri nedeniyle öne çıkmaktadır (Leng, Dolmans, Wiel, Muijtjens & Vleuten, 2007). Hatta sosyal medya ile birlikte video paylaşımlarının artması, insanların bir takım haberlerin metnini okumaktansa küçük haber videolarını izleme alışkanlıklarının olması ve kişilerin kendilerini amatör olarak herhangi bir konuda geliştirmek için internet üzerindeki videolara yönelmeleri, internet üzerinde video materyallerine olan ilgiyi artırmaktadır. Bu video materyaller, ders anlatım videoları şeklinde olabildiği gibi belgesel kesitleri, sunular, kısa hikâyeler, uzmanla söyleşiler gibi izleyenlerin belli konularda bilgi almasını kolaylaştıracak türde farklı içeriklere de sahip olabilirler. Kısaca videolar, hem insanların okuma ve izleme alışkanlıklarında izlemeye doğru bir geçişin olması, hem kalıcı ve motive edici olması hem de metin tabanlı materyallere göre daha hızlı öğrenmeyi sağlaması gibi sebeplerle diğer materyaller içerisinden öne çıkmıştır (Lohrmann, 2011 & Leng vd., 2007 & Albanese, 2005).

Son yıllarda sağlık eğitiminde teknolojik materyallerin kullanılması ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Sağlık eğitiminin pratiğe dönük olması, eğitimde karmaşık süreçleri içermesi, bir takım karar verme becerilerinin sürekli geliştirilmesi ihtiyacı sağlık eğitiminin eğitim araştırmalarında ayrı bir yerde olmasına neden olmuştur. Sağlık alanında özellikle youtube'da bulunan videolardan yararlanıldığı ve bu alanda videolara olan gereksinimin arttığı da bilinmektedir (Burke & Snyder, 2008). Sağlık eğitiminin videolarla desteklenmesinin bu eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik olarak atılan adımlardan biri olduğu literatürde görülmektedir. Videoların sağlık eğitiminde genellikle somutlaştırma, kalıcılığı artırma, anlamayı kolaylaştırma, kavrama ve bir takım tutum değişikliklerini destekleme gibi birçok faydasının olduğu da belirtilmektedir (Leng vd., 2007 & Cooper vd., 2000 & Lohrmann, 2011).

Literatürde sağlık eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında farklı şekilde gruplandırılmış hasta, sağlık uzmanı ve sağlık öğrencilerinin eğitimi şeklinde uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu ve buna benzer uygulamaları daha iyi sınıflandırabilmek, sağlık eğitiminde video kullanımına yönelik *Yöntemsel* eğilimleri ve trendi ortaya çıkarmak için video kullanılan çalışmaların incelenmesi gerekmektedir. Çünkü sağlık eğitiminde video kullanımının videoların türü, sayısı, niteliği, kullanım amaçları ve videodaki eğitimin entegrasyonuna ilişkin ilerlemenin nasıl olduğu ancak bu çalışmaların taranması ve içerik analizinden geçirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, sağlık eğitiminde video kullanım trendini ortaya çıkarmak ve bu trendi *Yöntem*, hedef kitle, kullanım şekli, kullanım amacı ve elde edilen *Bulgular* açısından incelemektir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada SSCI kapsamındaki uluslararası dergilerde 2000-2014 yılları arasında yayınlanmış sağlık eğitiminde video kullanımına yönelik araştırmalar analiz edilmiştir.

Yöntem: Veritabanı üzerinde yapılan aramalar sonucu konu ile ilgili 60 çalışma bulunmuştur. Bu çalışmalardan 10 tanesinin kapsam dışında olduğu ortaya çıkmış, bu yüzden 50 tanesi içerik analizi *Yöntemi*yle analiz edilmiştir. İçerik analizini yapmak için daha önce farklı araştırmalarda kullanılmış olan bir analiz formu düzenlenmiş ve bu analiz formuna göre iki araştırmacı tarafından analiz çalışmalarına başlanmıştır. İncelenen makaleler yıllarına, yayınlandıkları dergilere, *Yöntem*, örneklem çeşitliliğine, video çeşidi, video içerik türüne, süresine, veri toplama aracına, veri analiz *Yöntemine*, uygulandıkları konuya ve sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Bulgular ve uygulama alanı nitel olarak içerik analizine tabi tutulmuş, diğer veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

Tartışma ve sonuç: Çalışmanın sonucunda, 2000-2014 yılları arasında sağlık eğitiminde videoların kullanımına yönelik çalışmaların yıllara göre hangi eğilimi gösterdiği ve örneklem üzerindeki etkisi ortaya çıkmıştır. Araştırmaların genellikle uygulamalı çalışmalardan oluştuğu görülmüştür. Araştırmaların konuları, videoların sağlık eğitiminde kullanımı ve uygulamaları üzerinde yoğunlaşmıştır. Çalışmaların *Yöntemi* ise genel olarak nitel ve nicel *Yöntemlerin* beraber kullanıldığı karma *Yöntemlerdir*. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak anket, görüşme ve başarı testlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Ayrıca bu araştırmaların örneklemi; hastalar, öğrenciler ve sağlık alanında uzmanlık eğitimi alan kişiler oluşturmaktadır. Araştırmaların sonuçlarında ise genel olarak video kullanımının sağlık eğitiminde etkili olduğu ve olumlu sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir. Hastalara uygulanan çalışmaların onlar açısından bilgilendirici olduğu ve özellikle ameliyat öncesi izletilen videolar sayesinde anksiyetelerinin azaltıldığı görülmüştür. Uzman ve öğrencilerin eğitiminde ise video materyalinin kullanılmasının kişilerin daha kolay, hızlı, kalıcı öğrenmelerini sağladığı, video kullanımının esnek ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Çok az çalışmada videolu anlatım *Yöntemi* ile diğer *Yöntemler* arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu görülmüştür. İncelenen videoların çoğunun 30 dakikanın altında olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca videoların

sağlık eğitiminde giderek yaygınlaştığı ve ciddi desteklerle video havuzlarının oluşturulup paylaşıldığı da gözlenmiştir. Araştırmalarda elde edilen sonuçların genel olarak gelecek çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sağlık Eğitimi, Video, Araştırma Eğilimleri, Yayın Sınıflama.

Kaynakça

- Albanese, M. (2005). Coming to a Medical School Near You: Full Motion Video Medical Education. *Medical Education*, 39, 1081-1082.
- Burke, S.C., Snyder S.L. (2008). YouTube: An Innovative Learning Resource for College Health Education Courses. *International Electronic Journal of Health Education*, 11, 39-46.
- Cooper, J.B., Barron, D., Blum, R., Davison, J.K., Feinstein, D., Halasz, J., Raemer, D., Russell, R. (2000). Video Teleconferencing with Realistic Simulation for Medical Education. *Journal of Clinical Anesthesia*, 12, 256 –261.
- Leng, B., Dolmans, D., Wiel, M.V., Muijtjens, A., Vleuten, C.V. (2007). How Video Cases Should be Used as Authentic Stimuli in Problem Based Medical Education. *Medical Education*, 41, 181-188.
- Lohrmann, D.K. (2011). Thinking of a Change Health Education for the 2020 Generation. *American Journal of Health Education*, 42(5).
- Schreiber, B.E., Fukuta, J., Gordon, F. (2010). Live Lecture Versus Video Podcast in Undergraduate Medical Education: A Randomised Controlled Trial. *Medical Education*, 10(68).
- Pekdağ (2010). Kimya Öğreniminde Alternatif Yollar: Animasyon, Simülasyon, Video ve Multimedya ile Öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2).

Öğretmen Adaylarının E-içerik Hazırlama Becerilerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: Fırat Üniversitesi Örneği⁶

Ahmet TEKİN
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, atekin@firat.edu.tr

Ebru POLAT
MEB Altınçevre Orta Okulu Elazığ, ebruspolat@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki değişim ve gelişimler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkili olmaktadır. Teknolojinin etkisiyle eğitimde yeni *Yöntemler* ortaya çıkmaktadır. Bu yeni *Yöntemler*den biri de e-öğrenmedir. E-öğrenme eğitim-öğretim faaliyetleri için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıdır (Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008, s. 1184). Zaman ve mekândan bağımsız öğrenmeleri sağlayan e-öğrenme ile öğretim şeklinin yanı sıra ders materyalleri de değişime uğramıştır. E-öğrenme ortamlarında etkin bir öğrenmenin sağlanması için bir e-öğrenme materyali; metin, ses, basit grafiksel sunumlar, video sunumlar, animasyonlar, simülasyonlar, oyunlar, test sistemleri, geri bildirimlerle desteklenmiş etkileşimler gibi bileşenlere sahip olmalıdır (Friesen, Fisher ve Roberts, 2001). E-öğrenmenin, temel bileşeni ise e-içeriktir (Kumar ve Kushwaha, 2010, s. 181). E-içerik, elektronik ortamda bulunan veya oluşturulan, internet ortamına uygun bir öğrenim tasarımıyla göre geliştirilmiş bilgisayar destekli içeriklerdir (Kültür vd, 2003). Eğitimde kullanılan e-içerik kaynakları: elektronik araştırma raporları, elektronik ders modülleri, elektronik ders notları, elektronik dergiler, elektronik kitaplar ve elektronik ders slaytlarıdır (Shiratudin vd., 2003).

Ülkeler, çağın gereksinimlerini karşılamak amacıyla eğitim politikalarını sürekli güncellemektedirler. Bu gereksinimlerin bir sonucu olarak eğitimde teknoloji politikaları geliştirilmektedir. Avustralya'da 2007 yılında Dijital Eğitim Devrimi (Digital Education Revolution) çalışmasıyla, öğrencilerin son teknolojilerle eğitim almasını hedeflenmiştir (Digital Education Revolution, 2013). Portekiz'de 2008 yılında "Küresel Ekonomik Konjonktüre Karşı İyi Hazırlanmış Bir Ülke" hedefiyle Portekiz Hükümeti, Eğitim ve Telekomünikasyon Bakanlıkları aracılığıyla Macellan Projesi'ni hayata geçirmiştir. Projede yaşa uygun, yerel dillerde ve bölgesel ihtiyaçlara uygun; müfredatı destekleyen yazılımlar, çevresel donanımlar ve e-içerikler geliştirilmiştir (Magellan, 2013). Finlandiya Hükümeti 2007-2011 Ulusal Bilgi Toplumu Politikası çalışmasında, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili bir proje gerçekleştirmiştir. Proje kapsamında 2015 yılına kadar e-içeriklerin geliştirilmesi planlanmakta, edu.fi web sitesinde öğrenciler ve öğretmenler için e-içerikler yer almaktadır (National Plan for Educational Use of Information and Communications Technology, 2010). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılması için geliştirilen ve planlanan yeniliklerden en kapsamlısı Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'dir (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013, s. 228). FATİH Projesi ile okullarda teknolojik değişimler gerçekleşmekte ve BT araçlarının eğitime entegrasyonu sağlanmaya çalışılmaktadır. BT araçlarının eğitimle bütünleşmesindeki en önemli noktalardan biri de e-içeriklerin geliştirilmesi bileşenidir.

Amaç: Ülkelerin eğitimde teknoloji politikaları incelendiğinde, e-içerik geliştirme sürecinin, projelerin başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının e-içerik hazırlama becerilerini belirleyecek geçerli ve güvenilir, Likert tipi bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu çalışma sonunda geliştirilecek ölçeğin, öğretmen adaylarının yanı sıra görevde olan öğretmenlerinde e-içerik hazırlama becerilerinin belirlenmesi için de kullanılabileceği düşünülmektedir.

Yöntem: Araştırmacılar, MEB tarafından yayınlanan 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında kullanılacak e-içerik (Elektronik İçerik) ve z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) Hazırlama ve İnceleme Kriterlerini uyarlayarak, 57 maddeden oluşan taslak ölçeği hazırlamıştır. E-içerik geliştirme, daha çok bilişim öğretmenlerinin alanına yakın olduğu için, çalışmanın evrenini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırma, tez çalışmasına ölçek geliştirmek amacıyla gerçekleştirildiği için veriler 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü'nde tarama *Yöntemi*yle elde edilmiştir. Çalışmanın örneklemini ise, Fırat Üniversitesi BÖTE bölümünde öğrenim gören seçkisiz *Yöntem*le belirlenen 2., 3. ve 4. sınıflardaki 258 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ancak anket cevapları incelendiğinde 32 öğrencinin anket verileri sağlıklı olmadığından, analizler 226 (114 erkek, 112 kadın) öğretmen adayının verileri üzerinden yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alınan ölçeğin geçerlilik analizleri kapsamında sırasıyla verilerin faktör analizine uygunluğu, madde analizi, açıklayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alpha İç Tutarlılık katsayısı ve test yarılama değerinin hesaplanması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Geçerlilik çalışması kapsamında hazırlanan taslak ölçek alan uzmanları tarafından incelenmiş kapsama uygun olmayan veya görünüş geçerliliğini düşüren maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi çalışmasında faktör yük değeri 0.45 altında olan ve iki faktörde yüksek yük değerine sahip dokuz madde taslak halindeki ölçekten çıkartılmıştır. Tekrar gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi çalışmasında ölçeğin yedi faktörlü bir yapı sergilediği görülmüştür ve bu yedi faktör ölçeğe ilişkin %74,23'lük bir varyansı açıklamıştır.

⁶ Bu çalışma Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca desteklenmiştir.

Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.98 olarak bulunmuştur. Bu sonuç e-çerik geliştirme becerileri ölçeğinin iç tutarlılığının "Mükemmel" derecede olduğunu göstermektedir. Analiz edilen madde toplam korelasyonları ise 0.52 ve 0.80 arasında değişmektedir.

Sonuçlar: Bu çalışmada öğretmen adaylarının ve görevde bulunan öğretmenlerin E-çerik hazırlama becerilerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. MEB tarafından yayınlanan E-çerik kriterlerinden yararlanılarak oluşturulan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Fırat Üniversitesi BÖTE Bölümünde öğrenim gören 226 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonuçları e-çerik geliştirme becerileri ölçeği yedi faktörlü bir yapı sergilemektedir. Elde edilen veriler ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: E-çerik, Öğretmen Adayları, E-çerik geliştirme becerileri, Ölçek geliştirme

Kaynakça

- Bilici, A. (2011). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Cihazlarının Eğitsel Bağlamda Kullanımına ve Eğitimde FATİH Projesine Yönelik Görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O. Örneği, 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, s. 784-789, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S., M. ve Alemkar, M. (2013). The Opinions of Classroom Teachers about Fatih Project, Elementary Education Online, 12(1). 227-240.
- Digital Education Revolution, <http://aictec.edu.au/priorities/digital-education-revolution-der/>.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme, Türk Kütüphaneciliği 27, 2 (2013), 317-339.
- Friesen, N., Fisher, S., Roberts, A. (2001). Metadata for educational object repositories. http://www.cancore.ca/ppt/cancoreimsottawa_files/frame.htm. (Erişim Tarihi: Şubat, 2013).
- Kumar, S. and Kushwaha, A. K. (2010). Development of an innovative e-content generation process. In Technology for Education (T4E), 2010 International Conference, 180-185.
- Kültür, C., Albayrak, O., Oytun, E. ve Tonguç, G. (2003). İnternet Destekli Eğitimde İçerik Geliştirme Sürecinin Önemi, III. International Educational Technology Conference and Fair, Eastern Mediterranean University, Magusa, TRNC (<http://www.iet-c.net/index.php?page=search&title=&ABSTRACT=&keyword=&author=k%FClt%FCr&Type=Search>).
- Magellan Project, <http://download.microsoft.com/download/B/B/3/BB39CA9C-79B8-49A7-B867-824B8C6C6298/TheMagellanProject.pdf> (Erişim Tarihi: Aralık 2013).
- MEB, (2012), Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr>, (Erişim Tarihi: Ocak, 2012).
- National Plan for Educational Use of Information and Communications Technology, (2010). http://www.edu.fi/download/135308_TVT_opetuskayton_suunnitelma_Eng.pdf (Erişim Tarihi: Aralık 2013).
- Shiratudin, N., Hassan, S. And Landoni, M. (2003). A Usability Study for Promoting eContent in Higher Education. Educational Technology&Society, 6 (4), 112-124, http://ifets.ieee.org/periodical/6_4/11.pdf (Erişim Tarihi: Mart, 2013).
- Sun, P.C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.Y., Yeh., D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors in influencing learner satisfaction, Computers&Education 50 (2008) 1183–1202.

Assist. Prof. Dr. Fatih YILMAZ
 Gaziosmanpasa University
 Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching
 fatih.yilmaz@gop.edu.tr

ABSTRACT

Since human beings lead social lives, learning a foreign language has always been necessary for people throughout history. Especially in today's globalized world, where life is shaped by international relationships, learning a foreign language is of great importance. Thus, foreign language learning is regarded as an indispensable part of curriculum all over the world. Although the Turkish language has been taught as a foreign and second language at various institutions all over the world, an adequate background of the Turkish language in the literature of foreign language teaching and learning does not exist. Therefore, the field of teaching Turkish as a foreign language is relatively new in terms of the methodology and materials. Turkish, one of the less commonly taught languages, differs considerably from more commonly languages such as German, English, French, and Spanish. In recent years, the fields of Turkic studies and teaching Turkish as a foreign language have received more attention throughout the world (Barın, 2003:311; Bayraktar, 2007:1-8).

The history of teaching Turkish in Poland dates back to 1919, the department of Oriental Philology was established at the Jagiellonian University in Krakow. However, although Turkish studies in Poland have a long tradition, no one has yet analyzed the Turkish language instruction in Poland. Turkish studies departments have focused more on literature, history, Turkic languages, rather than on teaching Turkish as a foreign language studies. Teaching Turkish language used to be based on traditional methods with traditional materials (Siemieniec-Golaś, 1998:10; Stachowski, 1997:1; Tryjarski, 1998:268; Zajączkowski, 1983:21).

This is a descriptive study which aims to make evaluation of Turkish language teaching and the effectiveness of instruction at Polish universities from the students' perceptions. This study is applied at 3 universities during the second term of 2009-2010. 33 students from Jagiellonian University (UJ), 24 students from Warsaw University (UW) and 16 students from Adam Mickiewicz University (UAM) in total 73 students participated in this study. In this study data is collected by using questionnaires, the questionnaire is chosen because it is the most effective way to obtain the opinion of students on a large scale. The questionnaire consists of 3 parts; it includes 62 questions, 4 multiple-choice questions, 57 Likert-scale questions and one open-ended question. In analyzing the data, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 11.5) is used. First, the data is analyzed using descriptive statistical techniques including frequencies and percentages, standard deviations are also calculated to identify the extent of agreement in the participants' responses. The second analysis is carried out on the Likert-scale questions using One-Way ANOVA in order to examine the similarities in different universities.

The findings of the study revealed that, according to the students, the strengths of the Turkish studies programs are: employing native speakers in each program, having opportunity to attend *Tömer* summer courses, studying at Turkish universities with the Erasmus exchange programme, and having research scholarships in Turkey. The students perceived the lack of well-designed curriculum, not being aware of the goals and objectives of the program by the students, and the lack of teaching Turkish materials as the weakest points in the programs. According to the findings of this study, the students in the three Turkish studies departments in Poland hold parallel perceptions concerning their purposes for studying Turkish. Most of the students indicated that they want to learn Turkish in order to become familiar with Turkish culture. The results of the study revealed that all of the respondents' perceptions regarding the importance of language skills are consistent. A significant difference does not exist between the universities. Although all of the skills are important in developing Turkish, the students revealed that speaking is the most important skill. In order to meet the students' expectations and needs with the current courses, the course syllabi and curriculum need to be redesigned according to the Common European Framework of Reference (CEFR) in order to provide students with communicative competence.

Key Words: Assessment, Foreign Language Teaching, Teaching Turkish as a Foreign Language, Needs Analysis.

References

- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe'nin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Bayraktar, N. (2007). *Yabancılar türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi. Retrieved December 2013 from http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php
- Siemieniec-Golaś, E. (1998). Tadeusz Kowalski (1889-1948). *Studia Turcologica Cracoviensia*, 51, 9-11.
- Stachowski, M. (1997). Żwawa staruszka czyli Turkologia w Krakowie. *ACTA Universitatis Jagellonicae*, 8, 213.
- Tryjarski, E. (1998). Restoration of oriental studies in Poland after the World War II as reflected in five letters by Tadeusz Kowalski. *Studia Turcologica Cracoviensia*, 5, 267-285.
- Zajączkowski, W. (1983). *Turkic studies in Cracow*. In W. Tyloch, *Oriental studies in the sixty years of independent Poland* (pp. 21-24). Warsaw, Poland: Polish Scientific Publishers.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (Kpss) İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Arş. Gör. Zeynep Zeliha BAYAZIT
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
zbayazit@ankara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitimde kalitenin artırılması için gerekli olan koşullardan birisi öğretmenlerin nitelikli olmasıdır. Bu da öğretmenlerin kültürel, pedagojik ve bilişsel anlamda yeterli donanımına sahip olmasını öngörmektedir. Öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek Amerika, Avrupa ve Asya ülkelerinin birçoğunda olduğu gibi ülkemizde de sınav aracılığıyla yapılmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde bu sınav KPSS modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınavın kapsamı günümüzde sıkça tartışma konusu olmaktadır. Bunun nedeni farklı branşlardan mezun olmuş öğretmen adaylarının aynı sınava girmeleri ve üniversite eğitimindeki kazanımların KPSS'ye çok fazla etkisinin olmamasıdır.

Son yıllarda ilgili fakültelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinden mezun olanların sayısı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açtığı kadro sayısından fazladır ve bazı alanlarda yığılmalar olmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı bölümü de bu alanların başında gelmektedir. Bu durum Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları için KPSS' den yüksek puan alma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Özellikle her yıl binlerce Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayının bu sınava girdiği göz önünde tutulursa, sınava girecek kişiler açısından 'KPSS' kavramına farklı anlamlar yüklenmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle metaforlara ve dolayısıyla da onların taşıdığı anlamlara ulaşmak önemlidir. Nitekim Boostrom (1998), metaforları bir bakış açısının yaratıcı söylemi olarak kabul etmektedir.

Bu çalışmada, KPSS'yi mesleğe başlayabilmenin son basamağı olarak gören Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının KPSS denildiğinde bu kavramı nasıl algıladıkları; KPSS kavramına ilişkin bakış açıları ve bu kavramı neye benzettiklerini metaforlar yardımıyla ortaya koymak ve sınava yönelik çözüm önerileri üretmek amaçlanmıştır. Araştırma, bu problemten yola çıkarak oluşturulmuştur.

Amaç: Bu çalışmanın amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim (phenomenology) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tamamen yabancı olmayan, bildiğimiz fakat tam olarak anlayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. 2013-2014 öğretim yılında Ankara'da bulunan kamu üniversitelerinin Eğitim ve Edebiyat fakültelerinde öğrenim gören toplam 300 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayının katılımıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması: Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının "KPSS" kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, öğretmen adaylarının her birine "KPSS ... gibidir; çünkü ..." ibaresinin yazılı olduğu birer kağıt verilmiştir. Daha sonra metaforla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak öğretmen adaylarından bu ibareyi kullanmaları ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Söz konusu cümleyi tamamlamaları için katılımcılara 10 dakika süre verilmiştir. Öğretmen adayları tarafından yazılan kompozisyonlar birer belge ve doküman olarak bu çalışmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin analizi: Bu çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmektir (Aydın ve Ünalı, 2010). İçerik analizi tekniğinde, birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir. Bu kavramlar okuyucunun anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu aşamada elde edilen metaforların benzer olanları gruplanmış ve her birine birer numara verilmiştir. Her bir metaforun nedeni ayrı ayrı incelenerek kategoriler meydana getirilmiştir. Daha sonra oluşturulan metaforlar kendi kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar birtakım analiz işlemlerine tabi tutularak ortak özelliklere sahip 3 kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün KPSS'yi tüm sorun ve sorumlulukların son bulduğu bir nokta olarak gördüğü, büyük çoğunluğunun ise KPSS'yi aşırı derecede olumsuz ve gereksiz bir sistem olarak algıladığı görülmüştür.

Tartışma: Metaforlar bireylerin herhangi bir olay, kavram ya da olguya dönük olarak geliştirdikleri kavramsal etiketler (Eraslan, 2011) olup bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Kullanımı hangi amaçla olursa olsun bu metaforlardan yola çıkarak

bireylerin ifade edemedikleri veya ifade etmekten sakındıkları ya da özellikle biçimlendirdikleri gerçek düşünceleri ile o kavramlara ilişkin zihinsel imgelere ulaşılmış olur.

Ülkemizde öğretmen yerleştirme sınavlarının içeriği, bu sınavların nasıl yapılması gerektiği tartışılan önemli konulardan biridir. Öğretmen adaylarının pek çoğu üniversiteye girdikleri ilk yıllardan itibaren ve özellikle de son sınıfta bu sınava hazırlanmaya başlamaktadırlar. Bu anlamda mezun sayısı Milli Eğitim Bakanlığı'nın açtığı kadro sayısından fazla olan Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri için KPSS'den yüksek puan alma zorunluluğu, öğretmen adaylarının 'KPSS' kavramına farklı anlamlar yüklenmesine neden olmaktadır.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik algılarını metaforlar yardımıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün KPSS'yi tüm sorun ve sorumlulukların son bulduğu bir nokta olarak gördüğü, büyük çoğunluğunun ise KPSS'yi aşırı derecede olumsuz ve gereksiz bir sistem olarak algıladığı görülmüştür. Benzer şekilde Eraslan'ın (2004) yaptığı çalışmada da öğretmen adayları KPSS'nin objektif olmadığını, yine sınavın genel kültür, genel yetenek ve pedagojik alanlarda öğretmen yeterliklerini ölçmediği yönünde sınava yönelik olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu anlamda Eraslan (2004) ile çalışmamızın *Bulguları* örtüşmektedir.

Anahtar sözcükler: Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları, Öğretmen ataması, KPSS, Metaforik algı.

Kaynakça

- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi, 10(3):1313-1322.
- Boostrom, R.(1998). Safe Spaces: Reflections on an Educational Metaphor, *Journal of Curriculum Studies*, 30 (4), 397-408.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) *Yönteminin Değerlendirilmesi*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi ISSN:1303-5134 www.insanbilimleri.com
- Eraslan, L.(2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış*. 27,1-22.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Doç. Dr.Ebru OĞUZ
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, ebru.oguz@msgsu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr Fahriye HAYIRSEVER
Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
fahriyeh@gmail.com

Ar. Gör. Defne KAYA
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
defne.kaya@msgsu.edu.tr

ÖZET

Öğretmen adaylarının eğitime olan inançları ya da mesleklerine karşı tutumları, sınıfa girdikleri andan itibaren öğrencilere nasıl davranacaklarını, onlara nasıl öğreteceklerini belirleyebilir. İnançlar, deneyimle sağlanan yaşantıların etkilerinden daha güçlüdür ve insan davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden çok daha fazla etkiye sahiptir (Bandura, 1977; akt: Yılmaz, Altinkurt, Oğuz 2012). İnançlar, belirli bir konudaki düşüncenin ileri düzeyde kabul görmesiyle son derece sabitleşmiş, yerleşmiş tutumlardır. Tutumlar gözlenebilen davranışlar değil, davranışa hazırlayıcı eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 2006). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları eğitime olan inançlarını da etkileyebilir. Öğretmen adayları eleştirel düşünme becerileri sayesinde, daha açık ve net olabilir, derinlik kazanırlar, olaylara daha mantıksal yaklaşabilir ve daha adil olabilirler (Connerly, 2006; akt: Emir, 2012). Eleştirel düşünmeyi etkilediği ileri sürülen özellikleri kısaca sorunu fark etme, esnek düşünebilme, ön yargısız, araştırmaya ve düşünmeye istekli, bilgili, şüpheci, meraklı, sonuca ulaşmada ısrarlı ve dürüst olma, sorumluluk üstlenme, risk alma olarak sıralanabilir (Kaya, 1997; akt: Emir, 2012). Bütün bu özellikler hem kendileri hem de yetiştirdikleri öğrenciler için önemlidir. Eleştirel düşünme iyi soru sormayı içerir. Öğrenme merakla başladığında ve öğrenilenler hayatın içinde olduğunda daha kalıcı olabilmektedir.

Bu araştırmada eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri olarak; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk ele alınmıştır. Aşağıda bu eğitim felsefeleri kısaca özetlemiştir (Sönmez, 2002; Şişman, 2000; Varış, 1994; Yayla, 2009; Yılmaz, Altinkurt, Çokluk, 2011).

Daimicilik, klasik idealizm ve realizmi temel almaktadır. Daimicilik, eğitimde mutlak değişmez evrensel ilkelere ve geleneğe önem verir (Varış, 1994; Yaylacı, 2012). Bu anlayışta, beden ve ruhen güzel ve entelektüel insan yetiştirmek önemlidir. Eğitim insan zihnini geliştirmeye çalışmalıdır. Ayrıca insan aklını ve iradesini geliştirme, içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, tüm dengeli işe koşma, özgür ve sorumlu olma, disiplinli çalışma, yaşamı kopya etmeme, yaşama hazırlama eğitimin hedefleri olabilir (Varış, 1994). Daimiciliğe göre öğretmen model olmalıdır; çünkü öğrenci öğretmeni taklit ederek öğrenmektedir. Tüm doğrular öğrencinin aklında vardır. Öğretmenin görevi öğrencilere bu doğruları buldurmaktır (Yılmaz, Altinkurt, Çokluk, 2011).

Esasicilik, daha çok realist felsefeye dayanmaktadır. Sosyal ve kültürel bir varlık olan insan, daimiciliğin aksine doğuştan hiçbir bilgi ile donanmamıştır. Bilgi sonradan kazanılır ve bilgiye ancak tümevarım ile ulaşılabilir. Bu görüşü savunanlar, ezberleme ve tekrar üzerinde dururlar. Eğitim programları başat kültürel değerlerle donanık olmalıdır. Üzerinde uzlaşıya varılmamış, çözülmemiş ve gelecekle ilgili sorunlar içerikte yer almamalıdır. Öğretmen de bu konularda yoruma girmemelidir. Çünkü yorum yaptığı zaman önyargılar baskın bir yer tutacaktır. Esasiciler insan varlığı için temel oluşturan konuları anlamak ve bunlara egemen olmak eğilimindedirler. Esasicilikte öğretimin özünde çok çalışma ve disiplin vardır (Varış, 1994). Eğitim sıkı ve zor bir iştir. Bu nedenle disiplin ve çaba gerektirir. Bu nedenle eğitimin merkezinde öğretmen ve onun otoritesi vardır.

İlerlemecilik, pragmatizmin eğitime uyarlanmasıdır (Sönmez, 2012). Daimicilik ve esasiciliğin aksine değişmez ve evrensel mutlak doğruları reddetmektedir. Öğrencilere bilgiler sunulurken, bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni ortamlarda değişebileceği vurgulanmalıdır. İnsanı doğası gereği toplumsal bir varlık olarak görür (Varış, 1994). İlerlemeciliğe göre eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir. Bu nedenle okullarda her türlü derse yer verilmelidir. Bu akım geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştiren pasif öğretime karşı çıkmaktadır. Öğrenci bilimsel *Yöntemi* kullanmalı, sorunlarını çözebilmesi ve deneme yanılma *Yöntemi*yle sorunlarının üstesinden gelebilmesidir. Konular ve dersler öğrenci merkezli olmalıdır; çünkü eğitilecek onlardır (Sönmez, 2012). Eğitimde öğretmenin rolü, yol göstericiliktir. Sorunlar öğrenciye sunulmalı, çözmesi ve yargılar çıkarması ondan beklenmelidir. Okul yaşamın kendisidir ve eğitim ortamı demokratik olmalı ve doğal bir disiplin sağlanmalıdır. Bu nedenle eğitimde cezaya gerek yoktur.

Yeniden kurmacılık, pragmatik felsefeye dayanmaktadır. Eğitimin öncelikli amacı, çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim, ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturma aracı olarak görülmelidir. Çünkü mevcut kültürel krizden kurtulmanın yolu eğitimidir. Eğitim yalnızca yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Eğitim aracılığı ile toplum sürekli olarak yeniden şekillendirilmeli ve düzenlenmelidir. Yeniden kurmacılıkta önemli olan hedeflerdir. Dersler ve

içerik bu hedeflere ulaştıracak araçlardır. Bu nedenle dersler ve içerik hedeflere göre düzenlenmelidir. Sınıf ortamı demokratik olmalı, eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalıdır.

Varoluşçu eğitim, varoluşçu felsefenin eğitime yansımasıdır. Varoluşçulukta bilgi edinmenin yolu sezgidir. Kendi varoluşunu yaratan tek varlık insandır. Değerlerini kendi yaratır, yolunu kendi seçer. Bu seçimlerinde de insan özgürdür. Özgürlük; seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarından sorumlu olmaktır. Varoluşçu bir yaşam ve eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır. Eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Varoluşçu öğretmen; öğrencinin kişilik gelişiminde ve yardıma ihtiyacı olduğunda öğrencisinin yanındadır (Varış, 1994). Bu nedenle varoluşçuluk açık okul sistemini savunmaktadır. Eğitim insanın özgürleşmesine ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamalıdır. Öğrenci istediği dersi ve öğretmeni seçebilmelidir. Öğrenciyi okul ya da öğretmen değil kendisi sınamalıdır. Toplumsal ve doğal olgu ve olaylar olabildiğince geniş ve çeşitlilik içerisinde öğrencinin seçimine sunulmalıdır. Diğer felsefi akımlarda eğitimin amacını belirlemek kolayken, varoluşçulukta bunu yapmak çok da kolay değildir. Çünkü varoluşçuluk mevcut eğitim anlayışına çok önemli eleştiriler getirmektedir.

Eleştirel düşünme, okunan bir metne eleştirel olarak bakabilmekten önce okuma ve anlama becerilerine sahip olmayı gerektirmesi gibi elde edilmesi daha basit ve kolay olan başka becerilerin üstüne inşa edilen bir üst düşünme becerisidir (Çiçek Sağlam ve Büyükuysal, 2013). Eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenler bu becerilerini öğrencilerine aktarabilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda geliştirebilmesi, aynı zamanda öğrencilerinde gelişebilmesi için önemlidir.

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının eğitim inançlarını ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Öğretmen adaylarının eğitim inancı nedir?

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri nedir?

Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme düzeyleri cinsiyet, yaş ve çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem : Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme becerileri var olan durumu ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim öğretim yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi Pedagojik Formasyon Programına devam eden toplam 201 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların % 72.6'sı kadın, %27.4'ü erkektir. Katılımcıların %86.1'i 20-30 yaş aralığında, % 13,4'ü 30 yaşından daha fazladır. Katılımcıların % 50.7'si herhangi bir yerde çalışmazken, % 24'ü okulda, kalanı da dershanelerde çalışmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmada Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) ile Eleştirel Düşünme Ölçeği kullanılmıştır.

Eğitim İnanç Ölçeği: Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) Yılmaz, Altunkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. EİÖ'de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük likert tipi 40 madde bulunmaktadır. EİÖ, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik boyutu için 0.50–0.73, varoluşçu eğitim boyutu için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52–0.68, daimicilik boyutu için 0.42–0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($\chi^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSEA≤0.05, RMSEA ≤ 0.05, RMR ve SRMR ≤ 0.08, CFI ≥ 0.95, NFI ve NNFI ≥ 0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. EİÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach-Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir. Araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach-Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.69–0.86 arasında olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme ölçeği: Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan California Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI-T) toplam altı boyut ve 51 maddeden oluşan altı aralıklı Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin toplam için iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88; alt boyutlar için ise; analitiklik .75, açık fikirlik .76, meraklılık .78, kendine güven .77, doğruyu arama .61, sistematiklik .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13'tür. Bu bilgilerden hareketle toplam puan anlamlı olduğu için tek boyut üzerinden işlem yapılmasında bir sakınca görülmemiştir. Her bir alt ölçek için puanı 40'tan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yüksek olanların ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenmektedir. Dolayısı ile CCTDI-T bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi :Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel düşünme tutumlarının belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular :Analizler tamamlanmamıştır. Ancak yapılan analizlerde eğitim inancı boyutlarıyla eleştirel düşünme beceri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Kaynakça

- Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Çiçek Sağlam, A. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*. (10)1, 258-278.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi-öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 34-57.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Kökdemir, D. (2013). Belirsizlik durumunda karar verme ve problem çözme. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Silvernail, D. L. (1992). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire, *Educational and Psychological Measurement*, 52 (3), 663-667.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Atlas Kitapevi.Konya
- Yayla, A. (2012). Eğitimin felsefi temelleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 19-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.31 (2), 1-19.

Yrd.Doç.Dr. Esra ÇALIK VAR
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, esracalik82@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Aksaray Üniversitesi, kilic.sukran@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ
Artvin Çoruh Üniversitesi, haticekumandas@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Anne baba stilleri çocukluk dönemi duygu ve davranışların şekillenmesinde, çocuğun kişisel, sosyal ve akademik gelişimin desteklenmesinde oldukça önemli bir değişkendir (Alink, Mesman, Van Zeijl, Stolk, Juffer ve diğerleri, 2006; Compbell, 1995). Satrock (2007) anne baba stillerini ailelerin çocuk yetiştirmede kullandıkları stratejileri içeren, anne, baba ve çocuğun davranışlarıyla, kültürle ve anne babanın kendi ailesinden edindiği davranış örüntüleriyle şekillenen psiko-sosyal bir yapı olarak tanımlamaktadır. Baumrind (1991) anne babaların çocuklarına yönelik uygulamalarını inceleyerek; otoriter, demokratik, izin verici ve ihmalkar olmak üzere dört farklı anne babalık stili tanımlamıştır. Baumrind'in anne babalık stillerini açıklarken kullandığı kontrol, sıcaklık ve duyarlılık gibi boyutlar dikkat çekmektedir. Bununla birlikte literatürde anne baba stilleri tanımlarken, olgunluk beklentisi, disiplin stratejileri, iletişim, bakım, süpervizyon, izleme, reddetme ve ceza gibi boyutlar da incelenmiştir (Barber ve Harmon, 2002). Maccoby ve Martin (1983) de anne babalık stillerinde sosyo-ekonomik düzeyin etkisine ve önemine işaret etmiştir. Bu çerçevede ülkemizde annelik stillerinin sosyo-ekonomik düzeye göre değişip değişmediğinin belirlenmesi gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Amaç: Bu *Araştırmanın amacı*, sosyo-ekonomik düzeye (üst, orta, alt) göre 2-6 yaş aralığında çocuğu olan annelerin anne baba stillerine yönelik görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli: Araştırmada nitel araştırma *Yöntemi* kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde ise nitel araştırma *Yöntemlerinden* içerik analizi yapılmıştır.

Çalışma grubu: Araştırmada seçkisiz örnekleme *Yöntemlerinden* amaçsal örnekleme ve uygun örnekleme *Yöntemleri* kullanılmıştır. Araştırma sürecinde 2-6 yaş aralığında çocuğu olan 20 anneden görüş alınmıştır.

Verilerin toplanması: Baumrind'in (1966, 1971, 1972, 1991) belirttiği demokratik, otoriter, koruyucu/izin verici ve ihmalkar ebeveynlik stillerini tanımlayan disiplin stratejileri, bakım, sıcaklık, iletişim ve olgunluk beklentisi boyutları dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Analiz sonuçları sosyoekonomik düzeye (SED) göre ayrı ayrı ele alınmış ve algılanan annelik stillerinin sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç ve tartışma: Analiz sonuçlarına göre her sed düzeyinde anneler çocukların uyması gereken kurallar olduğunu vurgulamaktadır ancak bu kuralları çoğunlukla üst sed'deki annelerin çocuğuyla birlikte koydukları görülmektedir. Bu açıdan üst sed'deki annelerin kural koyma biçimlerinin demokratik anne stiline uyduğu söylenebilir. Kurallara uymadığında sergilenen davranışlar incelendiğinde ise alt ve orta sed'deki ailelerin annelik stilleri benzerlik gösterirken üst sed'deki annelerin demokratik bir tutum sergilediği ifade edilebilir. Çocuğu kontrol etme davranışları açısından annelerin görüşleri incelendiğinde orta ve üst sed'deki annelerin çocuklarını sürekli kontrole etme eğiliminde olduğu ancak alt sed'deki annelerin daha az kontrol ettikleri sonucuna varılmıştır. Sıcaklık ve bakım boyutunda tüm sed'de yer alan anneler çocuklarının bakımına önem verdiklerini, bu konuda kendilerini yeterli hissettiklerini ve günlük düzeyi ayarlama sorumluluğun çoğunlukla kendilerinde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca anneler çocuklarına fiziksel ve duygusal olarak sıcaklık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. İletişim stilleri ve olgunluk beklentisi alt boyutunda ise anneler ve çocuklarla iletişimin genel olarak iyi olduğu, onları iletişim kurma konusunda cesaretlendirdiklerini, ancak kurallara uyma konusunda çatışma yaşadıklarını bildirmişlerdir. Üst ve orta sed'deki annelerin tümü ve alt sed'deki annelerin bir kısmı çocuğun davranışına yönelik duygularını ona açıkladıklarını bildirmişlerdir. Annelerin tümü çocuğun yaşına uygun davranışlar sergilediğini vurgulamakta, annelerin olgunluk beklentisinin çoğunlukla çocuklarının yaşlarına uygun olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyoekonomik düzey çocuk gelişimini bir bağlam içinde anlamaya çalışan çalışmaların başlıca demografik değişkenidir (Grusec ve Hastings, 2007). Ailenin eğitim durumu, gelir düzeyi ile anne ve babalık hedefleri, değerleri, çocuk yetiştirme uygulamaları gibi sosyalleştirme örüntüleri ile çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Conger ve Dogan, 2007). Bu bilgiler ışığı altında bu çalışmayla annelik stillerinin çocuk gelişimine yönelik yansımalarının sosyoekonomik düzey açısından incelemiş olmasının alan yazınına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada erken çocukluk döneminde annelik stillerinin çocukların gelişimsel çıktılarına olumlu bir etki oluşturabilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarının anneye ve çocuğa önemli bir destek kaynağı olduğuna da işaret edilmektedir. Bu çalışmanın sonucu olarak ülkemizde gerçekleştirilecek olan anne baba stillerine yönelik çalışmalarında anne baba eğitimlerinin gerekliliğine de işaret edilmektedir. Bu gereklilik anne babaların ihtiyaçları ve çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak spesifik başlıkları ve konuları içeren anne baba eğitimleri ile karşılanmalıdır. Yapılması planlanan araştırmalar ve eğitim programlarının anne babalık uygulamaları, sosyalleştirme hedefleri ve inanışlarını da içermesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: sosyoekonomik düzey, annelik stilleri

Kaynakça

- Alink, L. R. A., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development*, 77, 954–966.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt. 2), 1103.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on Black Children: Some Black-White comparisons. *Child Development*, 43, 261-267.
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting* (pp. 15- 52). Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113–149.
- Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2007). *Socialization Class and Socialization in Family* In J. E. Grusec., and P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 433-461). New York: Guilford.
- Grusec, J.E., & Hastings, P.D. (2007). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. The Guilford.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, 4, 1-101.
- Santrock, J.W. (2007). *A topical approach to life-span development, third Ed*. New York: McGraw-Hill.

Analysis of Teachers' Efficacy in Terms of Some Variables: A Case Study

Asst. Prof. Dr. Gizem SAYGILI
Süleyman Demirel University, Faculty of Education,
Primary Education Department, gizemsaygili@sdu.edu.tr

Havva Sümeyra PEKTAŞ
Muğla Sıtkı Koçman University, Institute of Educational
Sciences, ELT Department, pektas.sumeyra@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: Teacher efficacies obtained during university education and developed throughout teaching life should be in high level to provide a qualified education because efficacies of teachers directly affect their students to whom they give education. It is more likely that teachers having enough efficacies will train well-qualified students. Besides, teacher efficacies may be affected by many factors including educational level primarily. Therefore, identification of factors affecting teacher efficacy have importance in this sense.

Purpose of Case Study: This study has been conducted to analyse the efficacy of the primary and high school teachers in terms of some variables to be affected their efficacy. Determination of parameters affecting efficacies of teachers and so improving efficacies are among purposes of this research.

The Problem of Case Study: The general purpose of this study is to identify the efficacy of teachers working at primary and high schools connected to Isparta Provincial Directorate of National Education. In accordance with this purpose the answers of these questions are tried to be found: What extent do teachers have efficacy? Is there a significant difference among teachers' efficacy levels according to their gender, age, branches, educational levels and schools' socio-economic levels?

Research design: This is a descriptive survey model study aiming to find out teachers' efficacy respect to different variables (Karasar 2005, p. 77).

Sample: The study was conducted in 2013-2014 academic year on 467 (249 male and 218 female) teachers working at schools (17 primary schools and 10 high schools) connected to Isparta Provincial Directorate of National Education.

Research instruments: In this research, "Personal Information Form" and "Teacher Efficacy Scale" were used as data collection tools. This scale was developed by Gibson and Dembo (1984) and adapted to Turkish by Özkahraman (2012). The scale including 4 sub-dimensions "teaching strategies", "teacher self-efficacy", "recognizing student" and "environmental factors" is likert-type scale consisting of 23 questions. Reliability analysis of the scale was carried out and as a result Cronbach' Alpha value of the scale related to sub-dimensions was found respectively; "teaching strategies" (.87), "teacher self-efficacy" (.75), "recognizing students" (.78) and "environmental factors" (.64). Cronbach' alpha value of the overall scale was found .91. Because this value is higher than 0.80, it is said that this scale is highly reliable to analyse (Tavşancıl, 2002, p.29). Score to be taken from teaching strategies is between 10-60; teacher self-efficacy is between 4-24; recognizing students is between 5-30; environmental factors is between 4-24.

Data analyses: SPSS 15.0 for Windows package software was used for analysis of the data obtained from the research. Before applying basic statistical analyses, One-Sample Kolmogorov-Smirnov test was used to analyse whether the data are suitable for normal distribution or not. Because none of the data related to sub-dimensions of the scale demonstrated normal distribution, non-parametric analysis methods were used to analyse the data. Mann-Whitney U test was used to compare the data related to sub-dimensions in terms of gender, Kruskal Wallis H test was applied to compare the teachers' age groups, professional seniority, educational level and their fields of study. Spearman Correlation analysis was carried out to examine the relationship among sub-dimensions of scale.

Findings and Results: In this study, while the scores obtained from teaching strategies and recognizing students are over the moderate level, the scores obtained from teacher self-efficacy and environmental factors are moderate level. Female teachers' teaching strategies, recognizing students and teacher self-efficacy scores were found higher than male teachers significantly ($p<0.05$). There was significant difference between teachers' efficacy score as their age groups ($p<0.05$), 20-30 age group teachers had the minimal score in this sub-dimension. Participants having associate degree education level had higher scores considering other participants in recognizing students and teacher self-efficacy sub-dimensions. As to participants having license degree education level had higher scores considering others in teaching strategies sub-dimension. Besides, teachers working at high schools had higher score considering primary school teachers in recognizing students. There was no significant difference among professional seniority schools' socio economic status and teachers branches in sub-dimensions ($p>0.05$). Another important finding of this research is that there is a linear relationship with significant level between the sub-dimensions with each other ($p<0.05$).

Conclusions and Recommendations: As a result, it can be said that gender and educational level are important factors affecting teacher efficacy. There was linear relationship among the efficacy sub-dimensions, and this relationship is an important case to be taken into consideration because decrease in a feature of any efficacy will reduce the other as well. It is considered that identifying deficiencies of the teachers by carrying out periodic measurement/investigation and the studies in accordance with these findings will contribute to improve teacher efficacy.

Keywords: Teacher efficacy, teacher efficiency, professional competence, teacher education.

References

- Özkahraman, İ. (2012). *Turkish adaptation of teacher efficacy scale* [Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması]. Unpublished master's thesis, Yeditepe University, İstanbul, Turkey
- Karasar, N. (2005). *Scientific Method of Research* [Bilimsel Araştırma Yöntemi]. Ankara: Nobel Yayını
- Tavşancıl, E. (2002). *Assessment of Attitudes and Data Analysis with SPSS* [Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Öğr. Gör. Fatih BALAMAN
Mustafa Kemal Üniversitesi
fatihbalaman2010@gmail.com

Öğretmen Nazenin FİDAN
Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Alabaş İlkokulu
nazeninfidan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Toplumu oluşturan bireyler arasında çatışmaların, anlaşmazlıkların en büyük sebebi kanunların çiğnenmesi, bireylerin bir birlerinin hak ve özgürlüklerine saygısının azalması ve bir birlerine tahammül edememeleridir. Üniversiteler, topluma yön veren, toplumsal sorunlar ile ilgilenen özelliğe sahiptir. Üniversite öğrencileri de toplumun geleceğinde önemli rollere sahip olup topluma örnek teşkil etmektedirler. Bu bağlamda üniversite öğrencileri toplumdaki demokratik değer yargılarına uymalı ve başkalarına örnek olmalıdır. Bu nedenle toplumsal değer yargılarının ve öneminin üniversite öğrencilerine öğretilmesi önem arz etmektedir. Değer yargılarının kazandırılmasında dijital öyküleme *Yöntemi* tercih edilmiştir. Dijital öyküleme dijital hikayeyi farklı ve etkili kılan birden fazla medya aracının beraber kullanılmasıdır. Radyo ve televizyon ile başlayan dijital öykülemeler teknolojik gelişmeler ile daha farklı cihazlar *Yöntemler* ile yapılmaya başlanmıştır (İnceelli, 2005). Bir çok multimedia unsurunun kullanımı ile öyküleme oldukça zenginleştirilmiştir.

Toplumsal değer yargılarına önem verilmediği taktirde değer yargılarındaki zayıflama, çürüme ve değer yargılarına olan bağların kopması, değerlerin yok olmasına ve toplumsal huzursuzlukların, problemlerin doğmasına neden olmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007).

Amaç: Çalışmanın amacı dijital öyküleme tekniğinin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem: Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılan ölçme araçları açıklanacaktır.

Araştırma Modeli: Karma araştırma modeli kullanılacaktır. Karma araştırma modeli kapsamında nicel araştırma modellerinden tek grup ön test - son test modeli yarı deneysel desen, nitel araştırma deseni olarak da görüşme *Yöntemi* kullanılacaktır. Görüşme, çalışma sonunda dijital öyküleme tekniğine ilişkin öğrenci görüşlerini almak amacıyla çalışma grubundan seçilen 15 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorularak yapılacaktır. Nicel veriler elde etmek için de Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği öğrencilere çalışma öncesinde ön test olarak, çalışma sonrasında da son test olarak uygulanacaktır. Elde edilen ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılacaktır.

Nitel verileri elde etmek için öğrencilerin dijital öykülemeye ilişkin görüşleri çalışma sonrasında alınacaktır.

Demokratik değerleri içeren 6 tane tema belirlenmiştir. Çalışma grubu alt gruplara ayrılmıştır. Temalar doğrultusunda 6 hafta içerisinde gruplar ile işbirliği yapılarak videoların hazırlanması sağlanacaktır. Videolar hazırlanmaya başlanmadan önce videolarla ilgili senaryolar ve sahnelerdeki olaylar belirlenerek yazılı hale getirilecektir. Yazılı metin haline getirilme sürecinde öncelikle her grup kendi temasına uygun öyküsünü hazırlayacak ve videoya dönüştürülebilecek senaryo haline getireceklerdir. Senaryonun video formatına dönüştürülmesi için stop motion tekniği, after effect, movie maker, photoshop, flash gibi programlardan yararlanılabilecektir. Videoların yaklaşık olarak 2 - 5 dk. arası olması planlanmaktadır.

Videolar tamamlandıktan sonra 1 hafta içerisinde videolar öğrenciler ile beraber izlenerek çalışma grubu ile videodaki olaylar, demokratik değer yargıları kapsamında tartışılacaktır. Çalışma bittikten sonra çalışma öncesinde Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeğinden elde edilen nicel veriler, çalışma sonrasında aynı ölçekten elde edilen nicel veriler ile karşılaştırılacak, ayrıca çalışma sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen nitel veriler değerlendirilerek yorumlanacak, dijital öyküleme tekniğinin öğrencilerin demokratik değer yargılarına etkisi olup olmadığı araştırılacaktır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Mustafa Kemal Üniversitesinde 2013-2014 yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Mustafa Kemal Üniversitesi Kırkhan Meslek Yüksekokulunda 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 50 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem evrenden rastgele olmayan örnekleme *Yöntemlerinden* amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir.

Kullanılan Ölçme Araçları: Dijital Öyküleme tekniğinin öğrencilerin demokratik değer yargılarına etkisi olup olmadığını belirleme için Yazgan (2013) tarafından geliştirilen Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği kullanılacaktır. Hoskins ve Mascherini (2009) tarafından oluşturulan Aktif Vatandaşlık Ölçeği temele alınarak geliştirilen bu ölçek "kültürel çeşitlilik", "tolerans", "ifade özgürlüğü" ve "demokrasi" alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyut bir demokratik değeri ifade etmektedir. Araştırmacı ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için, uzman görüşlerine başvurmuş, bu doğrultuda ölçeğini düzenlemiştir. Ölçek 4 faktör ve 29 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipindedir. Cevaplar 1.-24. maddeler arası için "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kesinlikle katılmıyorum"; 25.-29. maddeler arası için "Çok önemli", "Önemli", "Kısmen önemli", "Önemsiz", "Çok önemsiz"; şeklinde derecelendirilmiştir. "kültürel çeşitlilik", "tolerans", "ifade özgürlüğü" boyutları 8' er maddeden "demokrasi" boyutu ise 5 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacı her bir faktörün ve toplam ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakmıştır. Güvenirlik katsayıları; kültürel çeşitlilik alt boyutu için 0,827, tolerans alt boyutu için 0,771, ifade özgürlüğü alt boyutu için 0,657, demokrasi alt boyutu için 0,941, toplam ölçek güvenirliği için de 0,941 değeri bulunmuştur.

Bulgular: Geçici *Bulgular*, dijital öyküleme tekniğinin öğrencilerin demokratik değer yargılarına etkisi olduğu yönündedir. Dijital öyküleme ile öğrenci ses, metin, resim v.b. bir çok multimedia aracını kullanmış, bu araçlar öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Yüksek ilgi ve motivasyon, öğrencilerin tutumlarında da değişikliğe neden olmuştur. Ayrıca dijital öykülemeye ilişkin videoların öğrenciler tarafından hazırlanmış olması, hazırlanan videonun temasının derinlemesine araştırılmasına sebep olmuş, öğrenciler konuya hakim olmadan videonun hazırlanamayacağını farkına varmışlardır. Nitekim bu durum öğrencilerin demokratik değer yargılarında olumlu yönde değişmeye neden olmuştur.

Sonuçlar: Eğitim sistemlerine yüzyıllardır klasik yüz yüze eğitim anlayışı hâkim iken bilim ve teknolojiye hızlı gelişime paralel olarak farklı iletişim araçlarının geliştirilmesi, bu araçların eğitim amaçlı kullanılması, bilginin aktarılma şekilleri bakımından dönüm noktası olmuştur. Çeşitli çoklu ortam unsurları ile zenginleştirilen çalışmalar öğrencinin ilgisini çekerek çalışmaya olumlu katkılar yapmaktadır. İmkanlar çerçevesinde materyallerin teknolojik zeminde zenginleştirilerek görsel imgelerle birleştirilmesi, daha çağdaş bir yaklaşım olarak görülmektedir(Sağır ve Ayhan, 2012). Resim, video, animasyon v.b. çoklu ortam unsurlarının kullanımı eğitim kalitesinin artmasını sağlamaktadır (Dinçer, 2007).

Anahtar sözcükleri: Dijital öyküleme, demokratik değerler, demokrasi, eşitlik, tolerans

Kaynakça

- Dinçer, S. (2007). Uzaktan Eğitim İçin Kullanılabilecek Bir Teknolojik Akıllı Sınıf Geliştirme Çalışması. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. Social Indicators Research , 459-488.
- İnceelli, A. (2005). Dijital Hikaye Anlatımının Bileşenleri. The Turkish Online Journal of Educational Technology .
- Sağır, T., & Ayhan, A. (2012). Müzik Eğitiminde İmgelerin Kullanımı. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi .
- Yazgan, A. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde *Yöntem Ve Zamanlama*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi 2.

Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağlara İlişkin Tutumları İle Demokratik Değer Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nazenin FİDAN
Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Alabaş İlkokulu
nazeninfidan@gmail.com

Fatih BALAMAN
Mustafa Kemal Üniversitesi
fatihbalaman2010@gmail.com

ÖZET

Çalışmada öğretmen adaylarının sosyal ağlara yönelik tutumları ile demokratik tutumları araştırılmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma Dicle Üniversitesi tezsiz yüksek lisans ve lisans öğrencilerden 257 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler öğretmen adaylarına uygulanan sosyal ağlara ilişkin tutum ölçeği ve demokratik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda 257 öğretmen adayının sosyal ağlara ilişkin tutumları ile demokratik tutumları arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların interneti kullanım sıklığı ile demokratik tutumları arasında bir farklılık olmadığı, ancak sosyal ağlara yönelik tutumları arasında bir farklılık olduğu bulunmuştur. Okunulan bölüm değişkenine göre demokratik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sosyal ağlara yönelik tutumları arasında sayısal grubu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Giriş: Günümüzde bilgiye erişim, internet teknolojileri sayesinde daha kolay hale gelmiştir. Bilişim ve çoklu ortam uygulamaları ve sosyal ağlarla dünya üzerinde milyonlarca insan bilgi paylaşımı yapmaktadır (Güler ve Mutlu, 2013; Koç ve Karatabak, 2011; Karaaslan, 2009; Özcan, 2004; Altun, 2003).

İnternet, erişim sağlayan herkesin forum, sosyal ağlar gibi farklı araçlarla özgürce ifade edebileceği, bilginin küresel çapta ve eş zamanlı olarak paylaşımına olanak veren, özel çıkar gruplarınca kontrol edilemeyen bir ortamdır (Ergün 2009).

Sosyal ağlarda birçok bireyin bulunduğu ve bireylerin bu ortamlarda çok fazla vakit geçirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının, gelecekte toplum bireylerini yetiştirecek, bireyler olduğu düşünüldüğünde, demokratik değerler çerçevesinde sosyal ağların kullanımı öğretmen adayları için önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sosyal ağlara ilişkin tutumları ile demokratik değer tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırma konusunu oluşturmaktadır.

Çalışmada öğretmen adaylarının

Sosyal ağlara ilişkin tutumları nedir?

Demokratik değer düzeyleri nedir?

İnterneti kullanım sıklığı ile sosyal ağlara ilişkin tutum arasında bir ilişki var mıdır?

İnterneti kullanım sıklığı ile demokratik tutum arasında bir ilişki var mıdır?

Okuduğu bölüm ile sosyal ağlara ilişkin tutum arasında bir ilişki var mıdır?

Okuduğu bölüm ile demokratik tutum arasında bir ilişki var mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre sosyal ağlara ilişkin tutum arasında bir ilişki var mıdır?

Cinsiyet değişkenine göre demokratik tutum arasında bir ilişki var mıdır?

sorularına cevap aranmıştır.

Kuramsal Çerçeve Hedefleri ve Teorik Çerçeve

Bireylerin sınırları belirlenmiş bir sistem içinde halka yarı-açık profil oluşturmaya, bağlantıda olduğu diğer kullanıcıların listesini açıkça vermesine, diğer kullanıcıların sistemdeki listelenmiş bağlantılarını görmesine ve aralarında gezmesine izin veren web tabanlı hizmetlerin tümüne sosyal ağlar denmektedir (Büyüksener, 2009; Özkan ve McKenzie, 2008).

Sosyal ağ kavramı; ortak bir amaç doğrultusunda insanların düşüncelerini paylaşmalarını ve birbirleriyle etkileşime girmelerini kolaylaştıran, gerçek anlamda mekân içerisinde bir araya gelme gereksinimi duyulmayan, internet üzerinden bir topluluk oluşumunu işaret etmektedir (Dilmen ve Ögüt, 2010; Preeti, 2009).

Sosyal ağlar sadece sosyalleşmek ve eğlenmek amacıyla değil, bilgiye erişmek, öğrenmek ve profesyonel iş yapmak amacıyla da kullanılmaktadır. (Özmen ve diğerleri, 2011; Tonta, 2009).

Yöntem :Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Tarama *Yöntemi* (survey), görüşme soruları, soru formları, ya da testler gibi bir dizi araçla, bir grubun özelliklerini tanımlamayı içerir (Büyükoztürk ve diğerleri,2011). Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre durum çalışmaları nitel veya nicel yaklaşımlarla yapılabilir. Birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olduğunda bütüncül çoklu durum deseni kullanılabilir.

Örneklem: Araştırmanın örneklem grubunu, 2013–2014 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde öğretim görmektedir olan tezsiz yüksek lisans ve lisans öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak, sayısal grubu ders öğretmenliği ile sözel grubu ders öğretmenliği bölümlerini okuyan öğretmen adayları ile çalışılmıştır.

Veri toplama araçları: Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış sosyal ağlara ilişkin tutum ölçeği ile Yazgan (2013), tarafından hazırlanmış “Aktif Vatandaşlığa Dayalı Demokratik Değer Ölçeği” kullanılmıştır. Yazgan (2013) tarafından

hazırlanan ölçekten 17 madde kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik çalışmasında sosyal ağlara ilişkin tutum ölçeği cronbach alfa değeri 0.702, demokratik tutum ölçeği cronbach alfa değeri 0.732 bulunmuştur.

Bulgular : Sosyal ağlara ilişkin tutum ile demokratik tutum arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre sosyal ağlar ve demokratik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okunulan bölüm değişkenine göre demokratik tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sosyal ağlara yönelik tutumları arasında sayısal grubu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Katılımcıların interneti kullanım sıklığı ile demokratik tutumları arasında bir fark olmadığı, ancak sosyal ağlara yönelik tutumları arasında bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Sosyal ağlar, demokratik tutum

Referanslar

- Altun, A. (2003). E-Okuryazarlık. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 158.
- Büyüköztürk, Ş. (Ed.)(2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 9.baskı, Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Büyüksener, E. (2009). Türkiye’deki Sosyal Ağların Yeri ve Sosyal Medyaya Bakış, XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı <http://inet-tr.org.tr/inetconf14/bildiri/61.doc> 05.09.2013.
- Dilmen, N.M, Ögüt,S. (2010). Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları. http://www.tbd.org.tr/usr_img/kitaplar/orj/Bilisim2013BildiriKitabi.pdf 13.01.2013.
- Ergün, B. (2009). İnternet, Demokrasi ve Türkiye.İnsan Hakları Çalışma Metinleri XII http://ihm.politics.ankara.edu.tr/userfiles/file/Calisma_Metinleri/Ergun_Internet_Demokrasi.pdf 15.12.2013.
- Güler, E., Mutlu, M.E. (2013). Akademik Personelin Akademik Sosyal Ağları Kullanım Düzeyi:Anadolu Üniversitesi Örneği, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,Cilt 2,Sayı 2.
- Karaaslan, İ.A. (2009). Bilgi Teknolojileri Dünyasına Giriş:Gençliğin Msn Kullanımı. İletişim Fakültesi Dergisi ,Sayı 35.
- Koç, M., Karatabak, M. (2011). Sosyal Ağların Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Veri Madenciliği Kullanılarak İncelenmesi 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium.
- Özcan, N.K. (2004). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanımının Psiko-sosyal Durum ile İlişkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., Baysal, N. (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği, 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS’11), 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği Türk Kütüphaneciliği 23, 4,742-768.
- Yazgan, A., D. (2013). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi.Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yöneticilerin Kültürel Zeka ile Kültürel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki

Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi
81620 Beçi Yerleşkesi / DÜZCE
goksoys@hotmail.com
5056885093

ÖZET

Problem durumu: Kültürel liderlik, örgütsel kültürü kurmaya ve geliştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Kültürel liderlik, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi, geliştirilmesi için uğraş verir (Erdoğan, 2002). Kültürel liderliğin en önemli yönü, kültür ve değerlerin değiştirilip dönüştürülmesidir (Şimşek, 1997). Eğitim kurumları açısından ise kültürel liderlerin yerine getirmesi gereken üç temel rolü vardır. Okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini yorumlama, davranışı modelleştirme, davranışın ayrıntılarını belirlemedir (Gürses, 2003).

Bireysel yeteneklerden bir olan kültürel zeka, kültürlerarası liderlik için oldukça önemli ve etkilidir (Tomas ve diğ. akt. Şahin, 2012). Örneğin, kültürel zekanın, bireylerin performanslarına demografik özelliklerinden ve genel bilişsel yeteneklerinden daha fazla katkı sağladığı bulunmuş ve kültürel zekanın bireyin kültürlerarası veya çok kültürlü bir ortamda performansını olumlu yönde etkileyebildiğini göstermektedir. Liderlik için uygulamaya yönelik önemli fırsatlar sunmaktadır. Araştırmalar kültürel zekanın kültürel liderlik için önemli yetenekler seti oluşturmaktadır (Thomas ve diğ. Akt. Şahin, 2012).

Bu çalışmanın amacı, okullarda görev yapan okul yöneticilerinin kültürel zeka *düzeyleri ile* kültürel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- a. Yöneticilerin kültürel zeka ve kültürel liderlik düzeyleri nedir?
- b. Yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri *ile* kültürel liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
- c. Yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri, kültürel liderliği ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın modeli: Araştırmanın *Yöntemi*, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için betimsel araştırma *Yöntem*lerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994).

Araştırma Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Düzce ili içinde bulunan 331 okulda; 177 kadrolu okul müdür, 28 müdür baş yardımcısı, 242 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 447 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yönetime gidilmemiş ve örneklemin tamamına anket gönderilmiş, dağıtılan anketlerden 338'i geri dönmüş, geri dönen anketler incelendikten sonra, *Araştırmanın amacına* uygun olmayanlar değerlendirme dışında bırakılmıştır. Geriye kalan toplam 328 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak ““kültürel zeka ölçeği” ve “kültürel liderlik ölçeği” kullanılmıştır. “Kültürel zeka ölçeği (The Cultural Intelligence Scale-CQS)” Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması Şahin vd.(2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek özün forma uyumlu bir şekilde dört alt faktörden oluştuğu bulunmuştur. Birinci faktör üstbilişsel kültürel zeka (1,2,3,4. Maddeler), ikinci faktör bilişsel kültürel zeka (5,6,7,8,9 ve 10. Maddeler), üçüncü faktör motivasyonel kültürel zeka (11,12,13,14,15. Maddeler), dördüncü faktör ise davranışsal kültürel zekadır (16,17,18,19,20. Maddeler). Cronbach Alpha güvenirlik değerleri; “üstbilişsel kültürel zeka” faktörü için .78, “bilişsel kültürel zeka” faktörü için .81, “motivasyonel kültürel zeka” faktörü için .78 ve “davranışsal kültürel zeka” faktörü için .82 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının genel güvenirlik değeri .87 olarak hesaplanmıştır.

Kültürel Liderlik Ölçeği, Yıldırım (2001) tarafından geliştirilmiş olup, 21 maddeden oluşmakta ve tek boyutludur. Yıldırım (2001) tarafından geçerliği ve güvenirliği yapılan Kültürel Liderlik Ölçeğinde; Cronbach Alpha ve Madde Analizi istatistiksel işlemleri Yıldırım (2001) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin güvenirlik katsayısını Cronbach Alpha= .88 olarak bulmuştur. Bu araştırmada güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha= .89 olarak bulunmuştur.

Bulgular, Tartışma ve Öneri:Okullarda görev yapan yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri *ile* kültürel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanan mevcut araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmaya katılan yöneticilerin kültürel zeka ve kültürel liderlik ile ilgili algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Böylece okullarda görev yapan yöneticiler kendilerini kültürel zeka düzeyi açısından yeterli gördükleri gibi aynı zamanda kültürel liderlik davranışları da sergilediklerini düşünmektedirler Bu sonuç eğitim sistemi ve eğitim çalışanları adına oldukça olumlu bir durumdur.

Yöneticilerin algılarına göre kültürel zeka düzeyleri ile kültürel liderlik rolleri arasında pozitif yönde orta derecede anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri arttıkça kültürel liderlik ile ilgili rollerinin de arttığı, aynı şekilde yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri azaldıkça kültürel liderlik rol ve davranışları da azalmaktadır.

Araştırma sonucuna göre kültürel zeka ve alt boyutları kültürel liderlik rol ve davranışlarını anlamlı seviyede yordamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda okullarda görev yapan yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri yüksek olduğu oranda kültürel liderlik rol ve davranışları sergileyebildikleri söylenebilir. Bir başka ifade ile okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri belli oranda onların kültürel zeka düzeyleri ile açıklanabilir.

Araştırma *Bulgularına* dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Okullarda görev yapan yöneticilerin kültürel zeka düzeylerinin onların kültürel liderlik rol ve davranışları arasında güçlü bir ilişki ve nedensellik bağı olduğundan;

1-Eğitim kurumlarına atanacak veya seçilecek yöneticilerin kültürel zeka düzeyleri de ölçülmelidir.

2-Yöneticilerin kültürel liderlik rollerini sergileyebilecekleri yönetsel ve kurumsal yapılar oluşturulmalı, onlara fırsatlar verilmelidir.

Anahtar kavramlar: Kültürel zeka düzeyi, kültürel liderlik

Kaynakça

- Ang S., Van Dyne, L., Koh, C.K.S, Ng. K.Y., Templer, K.J., Tay, C. Ve Chandrasekar, N.A. (2007). Cultural Intelligence: Its measurement and effects on cultural judgement and decision making, cultural adaptation and task performance, *Management and Organization Review*, 3 (3). 335-371.
- Başaran, İ. E. (2000), “Örgütsel Davranış-İnsanın Üretim Gücü”, 3.Baskı, Ankara: Feryal Matbaası.
- Çelik, V. (1997), "Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini", Ankara:Verimlilik Dergisi, Sayı:3, MPM Yayını,.S.36.
- Çelik, V. (1999). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğan, S. (1997), "İnsan Kaynakları Potansiyelini Arttırmada İşletmeleri Etkiliğe Götüren Yol:Örgüt Kültürü", *TODAİ Dergisi* C.30. s.57-74.
- Erçetin, S. Şule (1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Erdem, F. S. (2008). Organizasyonlarda lider-üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri, izlenim *Yöntemi* davranışının rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Erdoğan, İ. (2002). "Okul Yönetimi Öğretim Liderliği" 4. Basım. Sistem Yayıncılık, İstanbul, Ağustos,
- Erzurum, K. (2007), "Liderlik Eğitimi Ve Hizmet İçi Eğitimdeki Rolü (Mersin İli Cam Sanayisi İşletmeleri Yöneticilerine Yönelik Bir Uygulama)" Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gürses, Güven (2003). "Lider ve Liderlik" <http://www.gurses.com.tr.tc>
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma *Yöntemi*: kavramlar, ilkeler ve teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık,
- Karşı, M., D. (1995), Yönetimsel Etkililik, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları No:6,Bolu,.s.17.
- Northouse, G. P. (2004). Leadership: Theory And Practice. (3th Ed.). London: Sage Publications.
- Ouchi, N. (1989). Teori Z, İlgil Yayıncılık, İstanbul, s.45-16.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç.(2001), "Örgütsel Davranış", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Vakfı Yayınları.
- Schein, E. (1992) , Organizational Culture and Leadership, Jossey-Bass, San Francisco,
- Şahin, F., Gürbüz, S., Köksal, O ve Ercan, Ü. (2012). Kültürel zeka, duygusal zeka ve sosyal zekadan farklı mıdır? 10. İşletmecilik Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahin, F (2012). Kültürlerarası Liderlik" Liderlikte Güncel Yaklaşımlar. (Editör. Tabak, Türköz, Şeşen), "Ankara: Detay Yayıncılık,
- Şimşek, Hasan (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (1994), Örgüt Kültürü, Anadolu Üniversitesi Basımevi. Eskişehir, S.57- 59.
- Türköz, T., Arlı, Ö., Tabak, A. (2012), "Öz Liderlik" Liderlikte Güncel Yaklaşımlar. Ankara: Detay Yayıncılık,
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uygur, N. (1996), "Kültür Kavramı", İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Öğrencilerinin TIMSS 2011 Matematik Başarıları İle İlişkili Değişkenlerin Hiyerarşik Lineer Modeller İle Belirlenmesi

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL
AÜ. Eğitim Fak., Ölçme ve Değerlendirme Bölümü,
etavsancil@gmail.com

Araş. Gör. Seher YALÇIN
AÜ. Eğitim Fak., Ölçme ve Değerlendirme Bölümü,
yalcins@ankara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Uluslararası boyutta öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve mevcut eğitim sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmak amacı ile Türkiye'nin katıldığı uygulamalardan biri, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS)'dir. TIMSS, 1959'dan beri karşılaştırmalı ulusal başarı çalışmalarını yürüten ve ulusal araştırma kurumları ile devlet birimlerinin bağımsız bir ortaklığı olan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurumu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA)'nın bir projesidir. IEA, katılmak isteyen ülkeleri fen ve matematik alanlarında dört yılda bir yaptığı uygulamalar ile karşılaştırmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Türkiye, ilk kez 1999 yılında TIMSS uygulamalarına katılmıştır.

TIMSS, katılımcı ülkelere eğitim programları ve eğitsel çalışmalardaki değişimleri test etmeleri ve sonuçları yorumlayabilmeleri için geniş kapsamlı bir kaynak sağlamaktadır. TIMSS'de, Fen Bilimleri ve Matematik öğrenimi ile ilgili anketlerle, öğrencilere, öğretmenleri ve okullarının başlıca özellikleriyle ilgili sorular sorulmaktadır. Her ülkede, Fen Bilimleri ve Matematik programları hakkında detaylı bilgiler toplanmaktadır. Ayrıca, Fen Bilimleri ve Matematik başarılarını süreç ve sınıf bakımından karşılaştırmalı olarak değerlendirip yansıtmaları bakımından ülkelere yardımcı olmaktadır (MEB, 2011).

TIMSS ile ilgili yapılmış bazı araştırmalara (Bilican, Demirtaşlı ve Kilmen, 2011; Yıldırım, Demirtaşlı ve Akbaş, 2010; Öztürk ve Uçar, 2010; Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010) bakıldığında, genelde 1999 ve 2007 TIMSS sonuçlarının ya da anketlerden elde edilen bilgilerin (öğrencilerin fen/matematiğe yönelik tutumları, öğretmenlerin ev ödevleri ve sınıf içi değerlendirmelere yönelik görüşleri) karşılaştırıldığı, öğrencilerin fen/matematik başarılarını etkileyen faktörlerin belirlendiği, seçilen başarılı ülkelerin sonuçları ile Türkiye'nin karşılaştırıldığı, başarı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellendiği görülmektedir.

TIMSS'in çok düzeyli veri yapısına göre yapılmış araştırmalarda (Aktaş, 2011; Akyüz ve Berberoğlu, 2010; Atar ve Atar, 2012a; Atar ve Atar, 2012b; Demir ve Kılıç, 2010; Erberber, 2010; Kaya, 2008) ise öğrenci ve okul/sınıf düzeyi olmak üzere iki düzeyde öğrencinin matematik/fen başarısını açıklayan değişkenler belirlenmiştir. Bu tür ilgili araştırmaların Türkiye'de son yıllarda yaygınlaşmaya başladığı ve genellikle öğrencilerin fen başarısına yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda sadece Akyüz ve Berberoğlu (2010) ve Demir ve Kılıç (2010), öğrencilerin matematik başarısı ile ilgili çalışmıştır, diğer araştırmacıların tümü öğrencilerin fen başarısına odaklanmıştır. TIMSS ile ilgili öğrencilerin matematik başarısına odaklanan araştırmaların az olması ve TIMSS, çok düzeyli bir yapıya sahip olduğundan bu durumu göz ardı ederek ilişki araştıran çalışmalar, istatistiksel ve kavramsal problemlere yol açacağından, çok düzeyli veri yapısına uygun olarak öğrencilerin matematik başarılarıyla ilişkili özelliklerinin neler olduğu ve bu özelliklerin matematik başarısı ile ne derecede ilişkili olduğunun belirlenecek olması bu araştırmanın yapılmasına gereklilik oluşturmaktadır.

Amaç : Bu *Araştırmanın amacı*, 2011 yılında 8. sınıflar için uygulanan TIMSS'de, öğrenci ve okul özelliklerinin öğrencilerin matematik başarısı ile ilişkisinin incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okullar arasında öğrencilerin matematik başarıları farklı mıdır?
2. Hangi okul özellikleri, öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkilidir?
3. Hangi öğrenci özellikleri, öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkilidir?
4. Matematik başarıları ile ilişkili olan öğrenci özellikleri, öğrencilerin hangi okul özellikleri ile ilişkilidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırmada, öğrencilerin matematik başarısı ile ilişkili öğrenci ve okul özellikleri belirlendiğinden ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem : Araştırmanın evreni, Türkiye'de 8. sınıf TIMSS uygulamaları için bir örneklem niteliği taşımaktadır. TIMSS'in temel olarak kullandığı örnekleme modeli iki aşamalı tabakalı kümeleme modelidir (Joncas, 2008). TIMSS, coğrafi bölgelere ve okul türlerine göre tabakalandırılarak tesadüfi olarak seçilen öğrencilere uygulanmaktadır. Araştırma 8. sınıf düzeyinde 239 okul ve 6928 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada bir okulun okul anketine ilişkin cevapları olmadığından analizden çıkarılmıştır. Analizler 6885 öğrenci ve 238 okuldan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı ve verilerin analizi : Bu araştırmada TIMSS'de kullanılan matematik başarı testinden, öğrenci anketinden ve okul anketinden elde edilen bilgiler kullanılmıştır. TIMSS başarı testlerinde, farklı bilişsel süreçleri ölçmeye yönelik çoktan seçmeli ve açık uçlu maddeler yer almaktadır. TIMSS 2011 yılına ait veri dosyaları TIMSS web sayfasından elde edilmiştir (<http://timss.bc.edu/timss2011/international-database.html>).

Araştırmada ele alınan değişkenler, öğrenci ve okul özellikleri olmak üzere iki düzeyde değerlendirilmiştir. Veriler, öğrenci ve okul düzeyinde hiyerarşik yapı gösterdiğinden çözümlemelerde çok düzeyli istatistiksel bir analiz kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmada veriler, hiyerarşik lineer model (HLM) analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada ilgili veriler HLM-7 ve SPSS-21 bilgisayar programları ile çözümlenmiştir.

Bulgular: Öğrencilerin TIMSS 2011 matematik testinde göstermiş oldukları performanslarının okullar arasında manidar bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencinin matematik başarısı ile okul düzeyindeki; ekonomik dezavantajlı öğrencilerin

olduğu okullar, öğretmenlerin kazanımları anlaması, öğretmen beklentisi ve öğrenci başarısı için aile desteği değişkenlerinin yüksek düzeyde manidar ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrenci düzeyinde öğrencinin matematik başarısı ile ilişkili olan değişkenler ise öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar, aile eğitim düzeyi, matematiğe yönelik ilgisi, öğretmen özellikleri ve aile yardımıdır. Öğrencinin ailesinin eğitim düzeyi ve öğrenci başarısı için ailenin desteği değişkenleri ile matematik başarısı arasında pozitif yönde manidar bir ilişki mevcuttur.

Sonuç: Sonuçlar, öğrencinin ailesinin ekonomik durumunun iyi olmasının matematik başarısını arttırdığını göstermektedir. Öğretmenlerin programda yer alan kazanımları anlama oranı arttıkça, matematik başarısının arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin beklentisinin yüksek olması ve öğrencilerin ailesi tarafından desteklenmesi matematik başarılarını arttırmaktadır. Öğretmen beklentisinin başarıya yansımalarının SBS gibi seçme ve sıralama sınavlarının doğurduğu sonuçlardan biri olduğu düşünüldüğünden öğrencilerin heterojen gruplarda eğitim ve öğretim almasının sağlanmasıyla bu durum biraz olsun önenebilir. Öğrencilerin evde sahip olduğu olanaklar pek çok araştırmada da görüldüğü gibi öğrenci başarısının ilişkili olduğu önemli değişkenlerden biridir. Bu durum ailesinin maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin matematik başarısı açısından dezavantajlı bir durumda olmasına neden olmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin öğrencilerin başarıları için daha fazla aile desteği verdiği de görülmektedir.

Anahtar sözcükler: TIMSS, Matematik Başarısı, Hiyerarşik Lineer Model

Kaynakça

- Aktaş, I. (2011). *TIMSS 2007 verilerine göre öğrencilerin fen başarısı ile öğretmenlerinin özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, G. ve Berberoğlu, G. (2010). Teacher and classroom characteristics and their relations to mathematics achievement of the students in the TIMSS. *New Horizons in Education*, 58, (1), [Online]: <http://www.ln.edu.hk/osl/newhorizon/abstract/v58n1/7.pdf> adresinden 16 Nisan 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Atar, H. Y. ve Atar, B. (2012a). Investigating the multilevel effects of several variables on turkish students' science achievements on TIMSS. *Journal of Baltic Science Education*, 11 (2), 115-126.
- Atar, H. Y. ve Atar, B. (2012b). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2621-2636.
- Bilican, S., Demirtaşlı, N. Ç. ve Kilmen, S. (2011). Matematik dersine ilişkin tutumlar ve görüşler: TIMSS 1999 ve TIMSS 2007 anket sonuçlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1267-1283.
- Demir, İ. ve Kılıç, S. (2010). Öğrencilerin matematik başarısına etkileyen faktörlerin PISA 2003 kullanılarak incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 44-54.
- Erberber, E. (2010). Analyzing Turkey's data from TIMSS 2007 to investigate regional disparities in eighth grade science achievement, in Alexander W. Wiseman (ed.) *The impact of international achievement studies on national education policymaking (International Perspectives on Education and Society, Volume 13)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 119-142. [Online]: <http://www.emeraldinsight.com/books.htm?chapterid=1901745> adresinden 10 Mayıs 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Joncas, M. (2008). TIMSS 2007 sample design. In J. F. Olson, M. O. Martin, & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS 2007 technical report* (pp. 77-92). TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Kaya, S. (2008). *The effects of student-level and classroom-level factors on elementary students' science achievement in five countries*, Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Florida State University. Paper 3281. <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/3281>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. [Online]: <http://earged.meb.gov.tr/pdf/> adresinden 12 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Öztürk, D. ve Uçar, S. (2010). TIMSS verileri kullanılarak Tayvan ve Türkiye'deki 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etki eden faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 241-255.
- Uzun, B. N., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarısı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 531-544.
- Yıldırım, Ö., Demirtaşlı, N. Ç. ve Akbaş, U. (05-07 Mayıs 2010). *Matematik öğretmenlerinin ev ödevleri ve sınıf içi değerlendirmelere yönelik görüşleri: TIMSS 1999 ve TIMSS 2007 uygulama dönemleri*. Mersin Üniversitesi Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresi'nde sunuldu, Mersin.

Miraç YILMAZ

Hacettepe Üniversitesi, yilmazmirac@gmail.com

Perihan GÜNEŞ

Aksaray Üniversitesi, periemsen@gmail.com

Hikmet KATIRCIOĞLU

Gazi Üniversitesi, hturk@gazi.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Özyeterlik inançları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebilecek, istekli, özverili ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilen öğretmenler yetiştirilmesi açısından önemli bilgiler elde etmemizi sağlayabilir. “Belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyulan inanç” olarak ifade edilen özyeterlik inancının, göreve ve konuya özelleşmiş olduğu kabul edilmektedir (Bandura, 1994). Nitekim, araştırmacılar özyeterlik inancının çok boyutlu ve farklı alanlarla bağlantılı olduğunu (eğitimle ilişkili durumlar, sosyal durumlar, gelişim, kişisel psikoloji ve sağlıkla ilgili durumlar gibi) belirtmişlerdir (Schwarzer, 1993; Bandura, 1994). Yapılan çalışmalarda özyeterliğin özellikle öğretmen yeterliğindeki önemine dikkat çekilmekte ve öğretmen yeterliğinin hem öğretim hem de öğrenme açısından etkisine vurgu yapılmaktadır (Tschannen-Moran et al., 1998; Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya, 2005). Öğretmen özyeterlik inancının, öğretmenin öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileme kapasitesine sahip olduğuna inanma ölçüsünü gösterdiği ve öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklayabildiği bildirilmektedir (Riggs & Enochs, 1990). Öğretmenlerin sahip oldukları özyeterlik inançlarının daha iyi anlaşılması ve iyileştirilmesinin eğitim ve öğretim yaşantılarının niteliğini arttıracak açıktır. Nitekim öğretmen özyeterliğini açıklayan farklı değişkenlerin ve onların etkilerinin incelenmesi de, öğretime dair öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede katkılar sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemden başlayarak, bir başka deyişle henüz öğretmen adayı iken bu yönden desteklenmeleri gerekmektedir. Öğrenim hayatımız sırasında karşımıza çıkan problemlerle mücadele edebilmek için gereken inanca sahip olmak, daha nitelikli bir eğitim donanımı edinmeye ve gelecekte mesleğinde daha başarılı olmayı sağlayabilir. Bu durumda bir öğretmenin öğretmenlik özyeterliğinin ölçülmesinin yanı sıra akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin özyeterlik inancının da ölçülmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi, öğretmen davranışlarının açıklanmasında daha fazla bilgi verebilir. Bireyin öğrenimiyle ilgili zor durumlarda ne kadar çaba harcadığı ve öğrenim başarısı için ne denli yoğun mücadele ettiği önemlidir. Bu nedenle yapılan çalışmalarda, bireylerin akademik özyeterlik yapısının ele alınarak incelenmesine dikkat çekilmektedir (Elias & Loomis, 2002; Zimmerhofer, Heukamp & Hornke, 2006). Algılanan akademik özyeterlik öğrencinin kendisinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır (Solberg et al., 1993). Eğer bir öğrenci, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünüyorsa, yeterli derecede öğrenemez ve sınavlarda başarılı olmaya da çalışmaz (Zimmerhofer et al. 2006). Çeşitli çalışmalarda, akademik özyeterlik inancının öğrencilerin başarılarını artırdığı ve akademik başarının tahmin edilmesinde önemli değişkenlerden biri olduğu ifade edilmiştir (Elias & Loomis 2002; Ferla, Valcke & Cai, 2009). Eğitimde öğretmenlik özyeterlik inancını etkileyen değişkenleri belirleme ve geliştirme çalışmalarının yapılmasıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerinde gösterecekleri performans ve çabaları ile ilgili bir tahmin yapılabilir. Ayrıca hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının, bu yapılara dair düzenlemeleri de içerecek şekilde yeniden gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi de sağlanabilir. Bu Araştırmanın amacı, biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmanın katılımcılarını Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalından 68 ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalından 66 olmak üzere toplam 134 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının %42.5’i 3. sınıfa; %57.5’i 4. sınıfa devam etmektedirler.

Öğretmen özyeterlik ölçeği : Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilen ve Çapa ve arkadaşları tarafından 2005 yılında Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .94$ ’dür. Türkçeye uyarlanan ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .93$ ’tür. Bu çalışmada “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” nin genelinden elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .97$ ’dir.

Akademik özyeterlik ölçeği: Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından Almanca olarak geliştirilen ve tek boyut içeren orijinal ölçeğin akademik özyeterlik için anlamlı bir yapı gösterdiği bildirilmiştir ($\alpha = .87$) (Jerusalem & Schwarzer 1981). Uyarlama çalışması sonuçlarına göre, orijinal ölçekteki madde sayısının, Türkçe ölçekte de korunduğu ve tespit edilmiştir. Türkçe ölçek de tek boyutludur ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .79$ ’dır (Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007) Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .70$ olarak tespit edilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 20.00 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirliklerini belirlemede Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. İlişkilerin analizinde ise Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Ayrıca çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Sonuç: Yapılan betimsel analizlerde öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeylerinin ($\bar{X} = 166,02$) ve akademik özyeterlik düzeylerinin ($\bar{X} = 21,58$) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen özyeterliği ile akademik özyeterlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki ($r = .50$) saptanmış; ancak öğretmen özyeterliği ile sınıf ve başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çalışmada çoklu regresyon analizi yapılmış ve bağımlı değişken olan öğretmen özyeterliğini yordayan değişkenler olarak akademik özyeterlik, sınıf ve başarı ele alınmıştır. Sonuçlar, akademik özyeterliğin öğretmen özyeterliğini varyansın %26’sını açıklayarak yordayan değişken olduğunu

göstermektedir ($R^2=0.26$, $F(3,130) = 14.84$, $p= 0.00$). Üç bağımsız değişkenden akademik özyeterlik 0.05 seviyesinde istatistik olarak anlamlıdır, ancak sınıf ve başarı modelin dışında bırakılmıştır. Öğretmen özyeterliği ve akademik özyeterlik arasındaki ilişkinin yönü pozitiftir. Böylece akademik özyeterlik arttıkça öğretmen özyeterliği artmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının, öğretmen ve akademik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, onların gelecekte meslekleri ile ilgili etkinliklerinin de yüksek nitelik ve verimlilikte olabileceğini düşündürdüğünden olumludur. Ayrıca sonuçlar akademik özyeterliğin, öğretmen özyeterliğini yordayan değişken olduğunu ifade ettiğinden, öğrenimleri sırasında akademik bir işi başarıyla tamamlayabilecekleri konusunda öğretmen adaylarını destekleyici ve geliştirici düzenlemelere gidilmesi gerekliliğini düşündürmektedir. Bu da özellikle öğretmen yetiştiren kurumların ve buralarda görev yapan öğretim üyelerinin görevinin önemini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Özyeterlik İnancı, Öğretmen Özyeterliği, Akademik Özyeterlik, Biyoloji Öğretmen Adayı, Fen Bilgisi Öğretmen Adayı

Kaynaklar

- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*, In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, 71-81). New York Academic Press.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Development And Validation Of Turkish Version Of Teachers' Sense Of Efficacy Scale. *Eğitim Ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Elias, S. ve Loomis, R. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self efficacy- to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (8), 1687- 1702.
- Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships, *Learning and Individual Differences*, 19, 499-505.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., ve Davis, B. (1993). Self-Efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15 (1), 80-95.
- Schwarzer R. (1993). General perceived self-efficacy in 14 cultures. (Online) Retrieved on 05-June-2007, at URL: http://web.fuberlin.de/gesund/publicat/ehps_cd/health/world14.htm
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review Of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing And Elusive Construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783-805.
- Yılmaz, M., Gürcay, D. & Ekici G. (2007). Adaptation of the academic self-efficacy scale to Turkish, *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 1, 253-259, 7.
- Zimmerhofer, A., Heukamp, V. M. & Hornke, L.F. (2006). Ein Schritt zur fundierten Studienwahl-webbasierte Self-Assesment in der Praxis, *Report Psychologie*, 31,(2), 63-71.

Explaining Teacher Candidates' Energy Conservation Behaviours by Fundamental Value Orientations, and Nature Relatedness

Assist.Prof.Dr. Elvan SAHİN
Middle East Technical University, selvan@metu.edu.tr

Ress. Assist. Ali SAĞDIÇ
Kafkas University, asagdic@metu.edu.tr

Prof.Dr. Hamide ERTEPINAR
Istanbul Aydin University, hamideertepinar@aydin.edu.tr

Assist.Prof.Dr. Volkan GÖKSU
Kafkas University, volkangoksu36@gmail.com

Problem, Theoretical Framework, and Aims: Reinforcing energy conservation behaviours has received great attention in the context of education for sustainability in Turkey. Energy conservation behaviours are regarded as critical from social, environmental, technological and economic standpoint. For instance, energy saving contributes to combating adverse consequences of climate change. Furthermore, it is a way to save natural resources. However, what type of motives could be influential in facilitating such kind of behaviours? This study focused on personal connectedness with the natural world and fundamental value structures (whether individuals care about themselves, other people, or all living things). Individuals' connection to nature was regarded as nature relatedness emphasizing the cognitive, affective, and physical relationship people demonstrate with the natural world (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009). Nature relatedness (NR), as a newly proposed construct was centred on NR-self, NR-perspective, and NR-experience. Nisbet, Zelenski, and Murphy (2009, p. 723) identified NR-self as an indicator of internalized identification with nature, reflecting feelings and thoughts about one's personal connection to nature. NR-perspective was considered as an external, nature-related worldview, a sense of agency concerning individual human actions and their impact on all living things. On the other hand, these authors pointed out that NR-experience represents a physical familiarity with the natural world, the level of comfort with and desire to be out in nature. Howard (1997) and other researchers (Schultz, Shriver, Tabanico & Khazian, 2004) pointed out that personal connection to the natural world may reinforce individuals' contribution to environmental protection. From a different perspective, Schultz (2001) proposed that people do not have a tendency to state anti-environmental world views and it is crucial to distinguish environmental concerns oriented around various value structures: self, other people, and the biosphere. Following the value orientation approach, individuals who possess concern about environmental issues due to its costs or benefits for a human group other than self are regarded as having altruistic motive concerns. On the other hand, people who judge environmental issues from a personal standpoint demonstrate egoistic motive concerns. In the biospheric orientation, people develop environmental concerns on the basis of benefits or costs to ecosystems. Empirical evidences (Milfont, Duckitt, & Cameron, 2006) indicated that pro-environmental behaviours were positively related to biospheric value orientations, but negatively associated with egoistic orientations. Regarding altruistic value orientation, the findings were inconsistent for different cultures: European New Zealanders and Asian New Zealanders, for instance. For Asians, altruistic values accounted for pro-environmental behaviours positively, but did not have a predictive power for Europeans. Furthermore, a current study focusing on energy conservation behaviours showed that Turkish teacher candidates from Central Anatolian Region of the country could demonstrate such kind of behaviours when their fundamental value orientations were enhanced (Sahin, 2013). Also, this researcher emphasized the significant role of teacher candidates in formation of energy literate future generations. In the light of the previous research studies, the present study aimed to determine the predictive power of nature relatedness and fundamental value structures on energy conservation behaviours for Turkish teacher candidates.

Methodology: Survey and correlational research design were used in the present study. A total of 560 prospective elementary teachers from one private ($N=316$) and one public university ($N=244$) were administered a survey in Turkey. Of the participants, 413 were female and 135 were male. In addition, these students were pursuing their education in three different programs: elementary science education ($N=193$), early childhood education ($N=134$) and elementary school education ($N=231$). The instrument contains three scales to measure nature relatedness, energy conservation behaviors, and value orientations. Turkish version of the Energy Conservation Scale covered 11 items which were prepared by Sahin (2013) considering the scale used by Ibtissem (2010) in a previous study. Furthermore, a short version of universal values scale (Stern, Dietz, & Guagno 1998) contains three dimensions such as altruistic, egoistic and biospheric value orientations assessed with totally 12 items; and nature relatedness scale with 21 items (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2008) reflecting three dimensions such as self, perspective and experience were utilized after the required adaptation process. Data were analyzed based on standard and hierarchical multiple linear regression to explore how well each sub-dimension of nature relatedness and universal values predict energy conservation behaviors of prospective elementary teachers. In addition, descriptive analysis revealed the current profile with respect to these attributes.

Results: Descriptive analysis of data indicated that prospective elementary teachers reflect altruistic ($M = 6.49$, $SD = .60$) and biospheric ($M = 6.19$, $SD = .89$) values more comparing with egoistic values ($M = 4.83$, $SD = 1.22$). Furthermore, their self inclusion in nature (NR-self: $M = 3.96$, $SD = .60$) dominates NR-perspective ($M = 3.73$, $SD = .86$) and NR-experience ($M = 3.28$, $SD = .69$). Concerning prospective elementary teachers' energy conservation behaviours, they engage in such kind of behaviours with a moderate level ($M = 3.48$, $SD = .61$). The results indicated that proposed model which contains all six dimensions significantly explains 13% variance of prospective elementary teachers' energy conservation behaviours, $F(2,559) = 13.82$, $P = .00$. Biospheric value orientation ($\beta = 0.21$, $t(559) = 3.61$, $p < .05$) and NR-self ($\beta = 0.24$, $t(559) = 5.04$, $p < .05$) were the variables that significantly predict energy conservation behaviours. In the second step of this analysis, a new model created with only these two variables. It was found that other four variables should be removed from model, $F_{change}(4,553) = 2.22$, $p = .06$. Considering these results it was concluded that internalizing nature and sensibility towards biospheric concerns are associated with conservation behaviours of teacher candidates.

Key Words: Teacher Candidates, Energy Conservation Behaviours, Nature Relatedness, Value Orientations

References

- Howard, G. S. (1997). *Ecological psychology: Creating a more earth-friendly human nature*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Ibtissem, M. H. (2010). Application of value beliefs norms theory to the energy conservation behaviour. *Journal of Sustainable Development*, 3(2), 129-139.
- Milfont, T. L., Duckitt, J., & Cameron, L. D. (2006). A cross-cultural study of environmental motive concerns and their implications for pro-environmental behaviour. *Environment and Behavior*, 38, 745-767.
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature, environmental concern, and behavior. *Environment and Behavior*, 41, 715-740.
- Sahin, E. (2013). Predictors of Turkish elementary teacher candidates' energy conservation behaviors: An Approach on Value-Belief-Norm Theory. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(2), 269-283.
- Schultz, P.W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology* 21, 1-13.
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J., & Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31-42.
- Stern, P. C., T. Dietz T. & Guagnano, G. A. (1998). A brief inventory of values. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 984-1001.

Türk Eğitim Sisteminde Nitelik: Engeller ve Öneriler

Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN
Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, ertugcan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde yaşanan teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmeler, pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de çok önemli değişim ve gelişmelerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu değişim ve gelişme bilginin hazır olarak alınıp ezberlenmesini değil, bilgiye kolay, hızlı ve verimli bir şekilde ulaşmayı, gerçek yaşamda kullanmayı, her alanda rekabet edebilmeyi gerekli kılmaktadır. Bu özelliklerin elde edilebilmesi ise yaşam boyu nitelikli eğitim ile mümkün olabilmektedir.

Son yıllarda ülkemizde de bilgi ve nüfus artışına paralel olarak eğitim almak isteyen bireylerin sayısında önemli artışlar meydana gelmiştir. Eğitimin her kademesinde meydana gelen niceliksel gelişmelere karşılık niteliksel gelişmenin aynı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin niteliği ile bu alanda yaşanan sorunlar sürekli olarak gündeme getirilmekte, tartışılmakta ancak eğitimde niteliksel gelişmelerin sağlanmasına yönelik çabalar yetersiz kalmaktadır. Bu durum, haklı olarak eğitim sisteminin ve uygulamalarının sürekli sorgulanmasına ve değiştirilmesine yönelik girişimleri beraberinde getirmektedir. Türk Dil Kurumu(TDK, 2014) sözlüğüne göre nitelik, kalite kavramı ile aynı anlamda kullanılmakta ve bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet, bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde nitelik kavramının ise eğitim hizmetlerinin daha iyi olmasını ifade etmek için kullanılabileceğini söyleyebiliriz.

Günay(2012)'a göre, Türkiye’de eğitimde nicel artış tamamlanmış, ancak niteliksel sorunlar yaşanmaktadır. Değişik araştırmalarda (Aksoy, Aras, Çankaya ve Karakul, 2011; Sünbül, 1996; Yılmaz, 2000; Bakioğlu ve Can, 2010; Gürbüzürk,?, ERG, 2011), ülkemiz eğitiminde nitelik sorununa vurgu yapılarak, eğitimin niteliğini engelleyen alanlar ile öneriler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Eğitim Reformu Girişimi(ERG) tarafından yayınlanan Eğitim İzleme Raporu’na(2013, s.15) göre; eğitimcilerin, araştırmacıların, politika geliştirenlerin, kamu/özel sektör/STÖ temsilcilerinin, akademisyenlerin, hep birlikte eğitimin kalitesini artırmak üzere çalışacakları zeminin oluşması gerekmekte ve bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı’na önemli görevler düşmektedir. Ayrıca, eğitimde erişimi artırmaya yönelik çalışmaların tamamlayıcısı olarak bölgesel farklılıklar da dikkate alınarak ulusal düzeyde eğitimde kalitenin yükselmesi için yapılan çalışmaların önceliklendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Türkiye’de eğitimde niteliksel gelişmenin farklı göstergeleri kullanılmaktadır. Ancak, bunlar içinde uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçlar, eğitimdeki niteliği ortaya koymaktadır. Örneğin, PISA-2012 raporuna göre(MEB, 2013, s.7-12), Türkiye; matematik, fen ve okuma alanlarında, OECD ortalamasının altında yer almıştır. PISA-2012 ülke ortalamalarına göre Türkiye 65 ülke içinde Matematikte 44., Okumada 42., Fen alanında ise 43. sırada yer almıştır. Türkiye, üst performans düzeyine ulaşmış öğrenci oranı bakımından da OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Bu veriler, Türk eğitim sisteminin niteliksel bakımdan geliştirilmesi gereken bir noktada olduğunu ortaya koyan önemli göstergelerden biridir. Ayrıca, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) 2011’den çıkan önemli *Bulgular*dan biri, Türkiye’de hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin dörtte bire yakınının temel düzeyde yeterliklere dahi sahip olmadıkları yönündedir. Bu durum eğitimde nitelik sorunu olduğunun bir göstergesidir. Son zamanlarda, ülkemizde eğitimde değişik alanlarda gerçekleştirilen köklü uygulamaların toplumun değişik kesimleri ile öğretmen örgütleri, medya, yönetici ve öğretmenler tarafından eleştirilmesi ve gündeme tutulması, eğitim sistemimizde nicel gelişmelerin yanında, niteliksel gelişmenin de ön plana alınması gerçeğini ve önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Türk eğitim sisteminde nicel anlamdaki gelişmeler ile mevcut sorunlardan hareketle, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre eğitimde niteliğin önündeki engellerin neler olduğunun belirlenmesi ve bu alana yönelik öneriler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Amaç: Bu *Araştırmanın amacı*, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre eğitimde niteliksel gelişmenin önündeki engelleri belirlemek ve uygulanabilir öneriler geliştirebilmektir.

Yöntem: Araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin eğitimde niteliksel gelişmenin engellerine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma *Yöntemi* kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde yüksek lisans öğrenimi görmekte olan 10 yönetici(6 okul müdürü ve 4 okul müdür yardımcısı) ve 10 öğretmen olmak üzere toplam 20 kişiden 2 açık uçlu sorudan oluşan anket formu yardımıyla Aralık-2013’te yazılı olarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, alt kategorilere ayrılarak içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

- 1)Türk Eğitim Sisteminde niteliksel gelişmenin önündeki engeller nelerdir?
- 2)Türk Eğitim Sisteminde niteliksel gelişmenin sağlanabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, eğitimde niteliksel gelişmenin önündeki engelleri şu şekilde sıralamışlardır: Fiziksel yetersizlikler, sınıf mevcutlarının kalabalık olması-derslik yetersizliği, öğretmenlerin ekonomik ve özlük haklarının yetersizliği, öğretmen ve yöneticilerin itibarsızlaştırılması, eğitim programlarının yetersizliği ve çok sık değiştirilmesi eğitimde niteliği olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin alanlarında yeterli olmaması, eğitim sisteminin sürekli

ve plansız olarak değiştirilmesi, eğitimin devlet politikası olmaktan çok hükümet politikası olarak ve ideolojik temelde yürütülmesi niteliksel gelişmeyi engellemektedir. Katılımcıların tamamına (20 kişi) göre, yönetici ve öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği ile yönetici ve öğretmenlerin kariyer planlamasının olmaması, çoktan seçmeli teste dayalı merkezî sınavlar ile özel kurs, özel ders ve dershanecilik uygulamasının yaygınlaşması ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının yetersizliği, eğitimde niteliksel gelişmeyi engellemektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin tamamına(20 kişi) göre, eğitimde yapılan değişikliklerde yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerine başvurulmaması, eğitimin her kademesindeki adam kayırma, kadrolaşma, siyasi etkiler ve baskılar, öğretmen ve yöneticilerin değişmeye karşı direnç göstermeleri ile bölgesel ayrımcılık yapılması da niteliksel gelişmenin engelleri olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca, öğretmen örgütlerinin yetersizliği ile aşırı politize olmaları, denetim sisteminin yetersizliği, eğitimde nicel gelişmelerin ön planda olması nedeniyle niteliğin göz ardı edilmesi, eğitimde toplumsal talep ve beklentileri karşılamayan politikalar, öğretim kademeleri arasındaki geçişlerin sağlıklı olmaması ve sürekli değiştirilmesi, mezunların istihdamındaki sorunlar ile meslekî ve teknik eğitimin yetersizliği de eğitimde niteliksel gelişmenin engelleri olarak sıralanmaktadır.

Araştırmada elde edilen *Bulgular*, eğitimde sürekli sistem değişikliğine gidilmesinin niteliği olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı(10 kişi) öğretmenlerden farklı olarak, yönetici seçme ve atama sisteminin belirsiz olduğunu, sürekli değiştirildiğini ve uygulanabilirliğinin bulunmadığını engel olarak belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, eğitimde niteliğin sağlanabilmesine yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır: Okulların fizikî yapıları iyileştirilmeli, eğitim politikaları devletin politikası olarak geliştirilmeli ve siyasi etkilere uzak uygulanmalıdır. Yönetici ve öğretmenlerin ekonomik ve özlük hakları iyileştirilmeli, yönetici ve öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamı yeniden ele alınmalı, yönetici ve öğretmenlerin meslekî gelişmelerini destekleyen bir kariyer planlaması uygulanmalıdır. Araştırma *Bulgularına* göre, her kademe, eğitim maddî ve insan kaynakları bakımından desteklenmeli, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalı, teknolojik yatırım tüm bölgelere eşit olarak yapılmalıdır. Eğitimde rehberliği esas alan özerk bir denetim sistemi oluşturulmalı, eğitim planlaması ve politikası yaklaşımları katılımcı bir anlayışla uygulanmalı, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ve programları yeniden düzenlenmeli, ayrıca eğitim alanında yapılan düzenlemelerde tüm kesimlerin katılımı sağlanmalı ve eğitim bilimlerinin *Bulgularından* yararlanılmalıdır. Öğretim kademeleri arasındaki geçişler sınava bağımlı olmaktan çıkarılarak, sınavı merkeze alan yaklaşımlar yerine, bilgiye ulaşma ve yaşamda kullanma felsefesi esas alınmalı, toplumda hayatboyu öğrenme imkânları ve felsefesi yaygınlaştırılmalıdır.

Eğitim Reformu Girişimi(ERG) tarafından yayınlanan Eğitim İzleme Raporu'na(2013) göre; eğitimde nitelik sorununun nedenlerini irdeleyen ve anlayan çözümler geliştirilmeli, doğru hedefler bütüncül ve etkili politikalar ve yeterli kaynak ile desteklenmeli, öğretmenler ve öğretmen politikaları eğitim reformunun ilk önceliği olmalı, ortaöğretimde “tabela değişikliği” değil “paradigma değişikliği” yapılmalıdır.

Araştırmada elde edilen *Bulgulara* göre, Türk eğitim sisteminde niteliksel gelişmenin önünde pek çok engel bulunmaktadır. Bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik önemli çabalara, eğitim planlaması ve eğitim politikası yaklaşımlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Araştırma *Bulgularına* göre, ekonomik sorunlar, maddî kaynak sorunu, fiziksel yetersizlikler niteliksel gelişmenin önemli engellerinden biri olmakla beraber, tek başına bir faktör değildir. Eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için aynı zamanda önemli bir sosyal, kültürel, felsefî, politik ve zihinsel dönüşüme gereksinim bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: eğitim, yönetim, nitelik, eğitimde nitelik, nitelik sorunları, eğitimde sorunlar.

Kaynakça

- Aksoy, H.H., Aras, H.Ö., Çankaya, D. ve Karakul, A.K.(2011). Eğitimde Nitelik: Eğitim Ekonomisi Kuramlarının Eğitimin Niteliğine İlişkin Kurgusunun Eleştirel Analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt:9 Sayı:33, Kış:2011, s.60-99.
- Bakıoğlu, A. ve Can, E.(2010). “Making Research Projects Widespread At Universities”, The Second International Congress Of Educational Research. Antalya:2010.
- Eğitim Reformu Girişimi(ERG).(2013).Eğitim İzleme Raporu-2012, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2012_izleme%20raporu.pdf, Web adresinden 21 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi(ERG).(2011).Eğitim İzleme Raporu-2010, http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2010_izleme%20raporu.pdf, Web adresinden 21 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Günay, D.(2012). “Uluslararası Yükseköğretimde Yönelişler Kongresi”nde yapılan sunum. Fatih Üniversitesi. İstanbul.
- Gürbüztürk, O.(?). Eğitimde Nitelik Sorunu. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6226.pdf>. Web adresinden 12 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı.(2013).PISA 2012 Ulusal Ön Raporu.Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Sünbül, A.M.(1996). Öğretmen Niteliği Ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*, Yıl 2, Sayı -I. Caiz 1996, ss.597-607.
- Türk Dil Kurumu(TDK).(2014). Nitelik. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52e793fa4b7cb5.05509004, 22 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yılmaz, B.(2000).Eğitimde Nitelik Sorunu ve İnternet.*Türk Kütüphaneciliği*, 14, 1, s.47-59.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Görsel Öğrenme Ortamı Olarak Video Paylaşım Sitelerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Mithat ELÇİÇEK
Siirt Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu
Bilgisayar ve Teknolojileri Bölümü,
Siirt/Türkiye
mth.elcicek@hotmail.com

Yrd. Doç.Dr. Ferhat BAHÇECİ
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
BÖTE Bölümü,
Elazığ/Türkiye
ferhatbahceci@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüz bilgi toplumunda internet ve web teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, beraberinde öğrencilerin hazırlanış düzeylerini ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurmaya hedefleyen eğitim teknolojilerinin etkin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bugünün öğrencileri web tabanlı teknolojiler sayesinde geçmişten farklı olarak değişik öğrenme yolları ile öğrenme süreçlerini yaşamaktadırlar (Gökova & İnceoğlu, 2011). Her öğrenciye özgü öğrenme ortamının oluşturulması, web tabanlı öğrenmelerin etkin işleyişiyle mümkün olabilmektedir (Bahçeci, 2011). Öğrenciler web hizmetlerini kullanarak hazırlanış düzeylerini ve öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarına ulaşabilmektedirler. Bu amaçla birçok öğrenme içerik yönetim sistemleri geliştirilmektedir. Geliştirilen öğrenme içerik yönetim sistemlerinde öğrenmeyi en etkili şekilde sunmak için video tabanlı görsel öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Altun, Gülbahar, & Madran, 2007). Fakat öğrenme içerik yönetim sistemlerinde her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına göre içerik oluşturmak hem zahmetli hem de maliyetli olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında video paylaşım sitelerinin kullanıcıya özel ve farklı içerikte binlerce görsel öğrenme videoları sunabilmesi son derece önemli görülmektedir (Küstürk, 2013). Yine internet teknolojilerinde yaşanan gelişmelere paralel olarak internet band genişliği ve veri hacmi artışı video paylaşım sitelerinin önündeki engeli de ortadan kaldırmaktadır (Nilay & Özmen, 2012). Bu sayede internet üzerinden videolara hızlı bir şekilde erişebilme ve videoları paylaşabilme imkânı doğmaktadır. Bu kapsamda web tabanlı, bilgisayar destekli öğrenmelerin video paylaşım siteleri üzerinden yapılabileceği fikri büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada eğitim fakültesi B.Ö.T.E bölümü öğrencilerinin video paylaşım sitelerini derslerde yardımcı kaynak veya öğrenme kaynağı olarak kullanımlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin video paylaşım sitelerine erişim yolları, bu siteleri kullanım sıklıkları ve öğrenme amaçlı kullanımları hakkındaki görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Video paylaşım sitelerinin görsel bir öğrenme ortamı olarak kullanılması konusundaki genel tutum ne yöndedir?
- Video paylaşım sitelerinin görsel bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasına karşı önyargılar var mıdır?
- Video paylaşım sitelerinin görsel bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasının öğrenme motivasyonlarına etkisi var mıdır?
- Video paylaşım sitelerinin görsel bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasının sınırlılıkları nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırma eğitim fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğrencilerinin görsel bir öğrenme ortamı olarak video paylaşım siteleri hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni eğitim fakülteleri bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi 2013-2014 eğitim öğretim yılı Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 77 kız, 91 erkek olmak üzere toplam 168 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın Bulguları: Öğrenci görüşleri doğrultusunda, görsel bir öğrenme ortamı olarak video paylaşım sitelerine yönelik oluşturulan veri toplama aracından elde edilen istatistiksel veriler, sorulara verilen cevapların benzerliklerine göre gruplandırılarak araştırmanın *Bulguları* meydana getirilmiştir. Bu *Bulgular* ışığında bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü öğrencileri video paylaşım sitelerini derslere hazırlık yapmak ve derslerde gördükleri konuları pekiştirmek için faydalı görürken, öğrenme güçlüğü yaşadıkları konuları video paylaşım siteleri üzerinden tamamlatabilecekleri düşüncesine ise kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Video paylaşım sitelerinin yeterli düzeyde çoklu ortam desteği sunmadığı ve gördükleri dersler için yeterli düzeyde görsel açıdan zengin içerikleri barındırmadıkları görüşüne katılmazlarken, öğrenme esnasında video paylaşım sitelerinin zengin çoklu ortam desteği sunduğu düşüncesine ise büyük oranda katıldıklarını belirtmişlerdir. Bilgi ve kaynak paylaşımında, sınıf ya da dersler ile ilgili duyuruların yapılmasında ve grup çalışmalarının yürütülmesinde video paylaşım sitelerinin katkı sağladıklarını düşünen katılımcılar, yine her öğretim elemanına ait bir video paylaşım sitesi kanalının olması gerektiği ve üniversitedeki yüz yüze ya da uzaktan eğitim faaliyetlerinin video paylaşım siteleri ile desteklenmesi gerektiği düşüncesine ise büyük oranda katıldıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların, video paylaşım sitelerinin öğrenmeye olan motivasyonlarını artırdığı düşüncesi de yine göze çarpan diğer önemli *Bulgular* arasında görülmektedir. Ayrıca öğrenciler üniversitelerin video paylaşım sitelerini bünyelerinde barındırmaları gerektiği düşüncesine video paylaşım sitelerini hiçbir ücret ödemeksizin herkesin kullanabiliyor olmasını ülkemiz adına eğitimde fırsat eşitliği olarak görmektedirler.

Sonuç ve Tartışma: Bu araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğrenme ortamı olarak video paylaşım siteleri ile ilgili genel tutumları ve bu siteler hakkındaki düşünceleri Siirt Üniversitesi örnekleminde incelenmiştir. Katılımcıların internete erişim durumları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evde, yurttan veya mobil teknolojiler vasıtasıyla herhangi bir yerden internete erişim sağlayabildikleri görülmüştür. Video paylaşım sitelerini, derslere hazırlık yapmak ve derslerde gördükleri konuları pekiştirmek için faydalı olduklarını düşünenlerin oranı, öğrenme

güçlüğü yaşadıkları konuları tamamlamak için faydalı olduklarını savunanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre video paylaşım sitelerinin öğrenme amaçlı kullanılmasında sahip olmaları gereken standartları karşıladıkları görüşünün hâkim olduğu görülmüştür. Yine katılımcıların ders içeriklerinin video paylaşım siteleri üzerinden paylaşılmasında da hem fikir oldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar video paylaşım sitelerinin okul, sınıf ya da dersler ile ilgili duyuruların yapılmasında, grup çalışmaların yürütülmesinde yetersiz oldukları görüşüne katılmazken, bilgi ve kaynak paylaşımında hiçbir ücret ödemeksizin herkesin bu siteleri kullanabiliyor olmasını ise ülkemiz adına eğitimde fırsat eşitliği olarak görmektedirler. Katılımcıların aynı zamanda video paylaşım sitelerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenme motivasyonlarını artırdığı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür.

Günümüz internet teknolojilerinin gelişimine paralel olarak band genişliğinin ve veri hacmi artışının video paylaşım sitelerinin önündeki engeli kaldırmasıyla, görsel öğrenme ortamı olarak video paylaşım sitelerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir rol alacağı görülmüştür. Ancak böylesine güçlü ve geniş kapsamlı bir sistemden öğrencilerin yeteri kadar faydalanabilmesi için üniversite yöneticilerinin ve öğretim elamanlarının sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle video paylaşım sitelerinin öğrenme ortamı olarak kullanımının yaygınlaşması için başta üniversiteler olmak üzere diğer eğitim kurumlarının da bu sistemleri bünyelerine dâhil etmeleri ya da bu konuda bilgilendirilmeleri son derece önemli görülmektedir. Bu çalışmanın öğretim elemanlarının yürüttükleri derslerde görsel öğrenme ortamı olarak video paylaşım sitelerini kullanımlarının incelenmesi için yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Video Paylaşım, Youtube, DailyMotion, Görsel Öğrenme, Yeni Öğrenme ortamı,

Kaynakça

- Altun, A., Gülbahar, Y., & Madran, O. (2007). Öğretimde İçerik Yönetim Sistemleri:EnYİsİ Örneği. XII. “Türkiye’de İnternet” Konferansı, (s. 1-4). Ankara.
- Bahçeci, F. (2011). Kişiyi Özgü Öğretim Portalının Öğrenenlerin Akademik Başarısı Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. (s. 8-12). Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Gökova, V., & İnceoğlu, M. M. (2011). Temel Bilgisayar Uygulamaları Dersinde Öğrenme İçerik Yönetim Sistemi Kullanımı. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1099-1113.
- Nilay, Y., & Özmen, B. (2012). Video Paylaşım Sitelerinin Eğİtsel Amaçlı Kullanımı. e-Journal of New World Sciences Academy, 289.
- Küstürk, S. (2013, 5 20). YouTube kullanıcıları dakikada toplam 100 saatlik video yüklüyor. 11 5, 2013 tarihinde <http://www.teknoblog.com>: <http://www.teknoblog.com/youtube-kullanilicilari-dakikada-toplam-100-saatlik-video-yukluyor-58382/> adresinden alındı

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öğret. Esra KAYNAŞ
Eskişehir MEM, alemsina@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
ESOGÜ, Eğitim Fakültesi hanilan@ogu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: İnsanoğluna verilmiş en önemli özelliklerden biri olan dili kullanma yetisi insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Düşünce biçimine etki eden ve insan doğasının temelini oluşturan vazgeçilmez bir niteliktir (Chomsky, 1988: 39). Tıpkı düşünce gibi insanı insan yapan özelliklerden biridir.

İnsanın doğumundan önce oluşmaya başlayan dil, insan büyüyüp geliştikçe onun iç dünyasını ve düşünce yapısını da oluşturmaya başlar (Özbay, 2002: 112). Fikirleri, hayalleri ve bunları aktarış biçimi dil ile şekillenir. Bu anlamda dil, toplum içerisinde bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve arzularını açığa çıkarmasına, bir toplum içerisinde yaşamını sürdürmesine olanak sağlayan en önemli araçtır (Aksan, 1995: 11). Öyle ki dil denilen unsur, doğru kullanıldığında her türlü fikir ve bilgiyi en zarif, duru ve güçlü şekilde ifade edebilen sonsuz bir zenginlik ve çeşitlilik kaynağıdır (Sillars, 1995: 59).

Dili iyi kullanabilmek, karşımızdaki insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmek ise; ancak konuştuğumuz, yazdığımız dili iyi bilmek ve kurallarını öğrenmek ile olanaklıdır. Ailede başlayan bu dil eğitimi; çevre, sonrasında okul ve daha sonra iş hayatı ile devam eder (Elvan, 2007: 1). Dil eğitimi doğumla başlayan ve bireyin ölümüne kadar devam eden uzun bir süreçtir. Bu süreç içerisinde bireyin kazanması gereken dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerileri çocuğun ilkökula başladığı dönemden itibaren her eğitim kademesinde yer almaktadır. Özellikle ilkökul ve ortaokul programlarında yer alan Türkçe dersinin temel işlevi öğrencilere dili etkili kullanabilmelerini ve temel dil becerilerini edinebilmelerini sağlamaktır.

Bireyin kendisini ifade edebilme biçimlerinden biri olan yazma, iletişimin en güçlü araçlarından biridir. Türkçe Öğretim Programında yazma eğitiminin amacı; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini, görüp izlediklerini, düşündüklerini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak şeklinde belirtilmiştir (Sallabaş, 2007: 4). Yazılı anlatım bireyin kendisini daha iyi tanımasını sağlayan, gözlem gücünü arttıran, olaylara bakış açısını etkileyen önemli bir dil becerisidir. Bireye çevresinde olup bitenlere karşı duyarlılık kazandırmaktadır. Olaylara, kişilere, bulunduğu ortam ya da zamana karşı bir farkındalık oluşturmaktadır. Bu doğrultuda anlatım yaparken birey bazen gözlemlerden ve olaylardan bazen bilgilerden yararlanır. Bu durum anlatım biçimlerinde farklılığa neden olmaktadır.

Anlatım biçimlerinden biri olan öykü gerçek ya da gerçeğe uygun olayların anlatıldığı yazınsal nitelikli yazıların kısa hacimlisidir (Kıbrıs, 2000: 123). Öyküler insanoğlunun yaşama gücünü arttıran, bireylere bambaşka hayatlardan kesitler sunarak, hayatın farklı yönlerini tanımlarını sağlayan, onları yaşamın farklı renklerine ortak eden bir dilin bütün özelliklerinin görülebildiği en güzel örnekleridir. Bu tür içerisinde kullanılan metinler kelime hazinesini zenginleştirerek dilin gücünü ortaya çıkarır (Akyol, 2008: 147).

Bir yazım türü olan öyküden farklı olarak öyküleme ise bir anlatım biçimidir. Sorunları, düşünceleri, düşleri, söylemek istediklerimizi bir olay içinde anlatma işine öyküleme denilmektedir (Binyazar ve Özdemir, 1969: 104). Bu anlamda öyküleme bir anlatım becerisidir ve bireyin kendisini ifade etme yollarından birisidir. Öğrencilere öykü yazdırmadaki amaç bireylerin veya öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri için onlara imkân tanımaktır. Aynı zamanda öykü yazdırmak onların iç dünyalarına girip orada olup bitenleri fark edebilmenin, isteklerini, hayallerini anlayabilmenin, belki de onları tanıyabilmenin etkili bir yoludur; çünkü öyküler sadece sosyal ya da kültürel gelişimin bir parçası değil; aynı zamanda duygusal gelişimin de bir parçasıdır. Hayal kırıklıkları, umut, korku, tutku, zevk gibi duygular öyküler aracılığıyla daha iyi anlaşılır (Bearne, 2002: 89).

Beşinci sınıf Türkçe kazanımları içinde yer alan birçok yazma becerisi gibi öyküleyici metin yazma becerisinin de öğrenciye kazandırılmış olması gerekmektedir. Doğumundan ölümüne kadar insanoğlunun yaşantısı düşünüldüğünde bu yaşantının başlı başına zaten bir öykü olduğu görülmektedir. Bireylerin öykü yazma becerileri hem kendi yaşamlarını tanıma ve tanımlamaları hem de başka yaşamları tanıma ve tanımlamaları bağlamında önemlidir. Bunun gerçek ya da hayali olmasından daha çok anlatılabiliyor olması önem taşımaktadır. Bu nedenle bireylerin bu becerileri kazanmış olmaları hem programın amaçlarının gerçekleşmiş olması bakımından hem de bireylerin bu beceriyi kendi adlarına başarılı bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştiremiyor olmaları açısından önemlidir.

Yöntem: Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2010 - 2011 eğitim öğretim yılında Eskişehir Odunpazarı İlçe Merkezi’nde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrende yer alan bütün öğrencilerin araştırmaya katılabilmesi mümkün olmadığından evreni temsil edeceği düşünülen farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan 663 öğrenci ‘tabakalı örnekleme Yöntemi’ ile araştırma örnekleme seçilmiştir.

Araştırmanın temelini oluşturan veriler öğrencilere yazdırılan öyküleyici anlatım metinlerinden elde edilmiştir. Öğrencilere yazmaları için 10 adet öyküleyici anlatım konusu verilmiş, bu konulardan seçtikleri bir tanesi ile ilgili bir ders saati içerisinde öykü yazmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını belirleyebilmek için onlara “Kişisel Bilgi Formu” dağıtılmıştır.

Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmada öğrencilere yazdırılan öykülerin analizinde Harris ve Graham'ın (1996) geliştirdiği "Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde parametrik ya da nonparametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağına, yapılan Kolmogorov – Simirnov ve Shapiro – Wilk test sonuçları ile ulaşılmıştır. Yapılan testlere göre ($p < 0,005$) verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş, verilerin analizinde nonparametrik test kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin öyküleyici metinde bulunması gereken unsurları kullanma düzeylerinin bilgi toplama formunda bulunan çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bilgi toplama formundaki değişkenlerin kendi aralarında ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere Pearson ki- kare istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öykü unsurlarını (ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, hedef, sonuç ve tepki) kullanma düzeylerini belirlemek üzere frekans analizi yapılmıştır. Frekans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, tepki ve sonuç unsurlarına öykülerinde ölçekte anlatıldığı gibi yer vermeleri halinde alacakları puan 2 iken; onların bu unsurlara orta düzeyde yer verdikleri ve 1 puan; hedef unsurunda 3 puan üzerinden 1 puan, girişim unsurunda ise 4 puan üzerinden 2 puan aldıkları görülmüştür. Öğrenciler toplamda 19 puan üzerinden 9 puan almışlardır. Araştırmada elde edilen *Bulgular* doğrultusunda öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına istenilen düzeyde yer vermedikleri sonucuna ulaşılmış olup, Eskişehir ili beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerinin ortalamasının altında kaldığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan öğrencilerin öyküleyici metinde bulunması gereken unsurları kullanma düzeylerinin bilgi toplama formunda bulunan çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testi kullanılmış olup test sonuçlarına göre öğrencilerin öyküleyici unsurları kullanma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bilgi toplama formundaki değişkenlerin kendi aralarında ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere Pearson ki- kare istatistik tekniklerinden yararlanılmış olup bazı değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öyküleyici anlatım, yazılı anlatım, beşinci sınıf, ilköğretim, Türkçe dersi

Kaynakça

- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bearne, E. (2002). *Making progress in writing*. New York: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Binyazar, A., & Özdemir, E. (1969). *Yazmak sanatı: Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Chomsky, N. (1998). *On language*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1 – 5. sınıflar) ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Harris, R. K., & Steve, G. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınları.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 113-120.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sillars, S. (1995). *İletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
aypaya@yahoo.com

Araş.Gör. Ufuk ULUÇINAR
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi
ufuk.ulucinar@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eleştirel düşünce tarihsel geleneğinde Sokratik diyalog, Aristonun Uslamlaması, Kartezyen Metodu ve Kant'ın Akıl Yürütme Metotları ile süregelmekle birlikte çağdaş düşünce geleneğinde Dewey (1933)'in Reflective Thinking (Derinlemesine Düşünme) kavramı ile ayrı bir boyut kazanmıştır (Uluçınar, 2012). Eleştirel düşünme Dewey'den bu yana birçok teorisyen tarafından incelenmiş ve farklı perspektiflerde onun tam olarak ne olduğu tartışılmıştır (Budmen, 1967; Allen ve Rott, 1969; Siegel, 1980; Ennis, 1989; Facione, 1990; Lipman, 2003). Bu doğrultuda bireylerin nasıl eleştirel biçimde düşünmesi gerektiğine yönelik anlayış ortaya konmuştur. Eleştirel düşünen bireylerde doğruyu arama, sorgulama, derinlemesine düşünme, olayların neden ve sonuçlarını analiz etme, bütünlleştirme ve değerlendirme gibi becerilere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Bloom, 1956; Good, 2011). Bu yüzden eleştirel düşünce, tüm eğitim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen bir beceri ve eğilim olarak görülür (Bailin, 2002; Smith, 2003). Siegel (1980)'a göre eleştirel düşünce nedenlere ve gerekçelere bağlı olarak hareket etme eğilimidir. Bu açıdan eleştirel düşünmeye nedensel düşünme de denilebilir. Bir beceri olarak eleştirel düşünme zihinsel ve analitik bir düşünme etkinliği olarak görülürken, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi için bireylerin açık fikirlilik, meraklılık, dürüstlük, sağduyu, tarafsızlık gibi eğilimlere sahip olması gerekir (Ennis, 1996; Facione, Shanchez ve Facione, 1994; Irani, Rudd, Gallo, Ricketts ve Friedel, 2007; Chen, Cheng, Liu ve Tsai, 2011). Bu çalışmada da bireylerin bir olay ya da durumlar üzerinde nedenlere bağlı olarak düşünebilmesi için o konuya açık fikirli ve meraklı olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna bağlı olarak bireylerin düşünme sürecinde yaptığı analiz, sentez ve değerlendirmeler belli bir mantık süzgecinden geçtiğinde yani nedenlere dayalı bir düşünme sürecinden geçtiğinde daha mantıklı ve etkili kararlar vereceği (Helsdingen, Bosch, Gog ve Merriënboer, 2010; Gun, Grigg ve Pomahac, 2006) düşünülmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin meraklılık, açık fikirlilik, eleştirel düşünme (nedensel düşünme), karar verme (mantıksal ve sezgisel) eğilimleri arasındaki nedensellik ilişkileri varsayılan model doğrultusunda araştırma verisi ile doğrulanması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma betimsel nitelikte olup ilişkisel modelde desenlenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler meraklılık ve açık fikirlilik bağımsız; nedensel düşünme mediatör değişken; sezgisel ve mantıksal karar verme ise bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ve yol (path) analizleri yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Uşak ilinde orta öğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu kurumlardan seçilen 412 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmada *Veri toplama araçları* olarak Yücel ve Uluçınar (2013) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinde yer alan geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış Nedensel düşünme (6 madde), Açık fikirlilik (4 madde) ve Meraklılık (4 madde) eğilimi alt ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin karar verme eğilimlerini belirlemek için Scott ve Bruce (1995) ve Bachard (2001) karar verme stili envanterlerinde yer alan maddelerin Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, uygulama sonrasında yapılan faktör analizi sonucunda mantığa dayalı karar verme (7 madde) ve sezgiye dayalı karar verme (5 madde) alt ölçekleri şekilde ayrılmıştır.

Bulgular: Araştırma *Bulgularına* göre meraklılık ($\beta=.31$) ve açık fikirlilik ($\beta=.61$) eğilimleri, nedensel düşünmeyi anlamlı ve pozitif yönde etkilediği saptanmıştır ($p<.05$). Diğer yandan, nedensel düşünmenin, sezgilere dayalı olarak karar verme ($\beta=.20$) ve mantığa dayalı karar verme ($\beta=.71$) eğilimlerini anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Yapılan path analizinde elde edilen uyum değerlerine bakıldığında CMIN: 515,938; $df= 289$; $p=.000$; CMIN/ $df=1.785$; GFI:.915; AGFI=.894; IFI=.894; CFI=.893; RMSEA=.044 olarak test edilmiş olup bu değerlerin kriter değerler için uyumlu olduğunu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2011).

Sonuç ve Tartışma: Sonuçlar, bireylerin eleştirel (nedensel) olarak düşünceleri için öncelikle incelenen konu üzerine merak duyma ve konuya ilişkin açık fikirli olmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu hususta kişi merak duyduğu konuya eğilir, inceler ve üzerinde düşünme eylemini gerçekleştirir. Bununla birlikte konuya karşı açık fikirli bir eğilim, inceleme konusu olan şeye karşı olumlu tutumunu yansıtmaktadır. Sonuçlarda açık fikirlilik eğiliminin meraklılık eğilimine oranla nedensel düşünmeyi daha fazla etkilediği görülmüştür. Bireylerin nedenlere ya da gerekçelere dayalı düşünceleri karar vermeyi olumlu yönde etkilemiştir. Diğer yandan, nedenlere dayalı düşünme ediminin, mantığa dayalı karar verme eğilimi sezgilere dayalı olarak karar vermeye göre daha fazla etki ettiği bulunmuştur. Buna göre nedensel düşünme mantıksal karar vermede büyük oranda etkili olduğu söylenebilir.

Referanslar

- Allen, R. R. & Rott, R. K. (1969). The nature of critical thinking. Report from the concepts in verbal argument project. *Theoretical Paper*, 20, 1-19.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education, *Science & Education*, 11, 361-375.
- Bloom, B. S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Budmen, K. O. (1967). What do you think, teacher?" Critical thinking a partnership in learning, *Peabody Journal of Education*, 45 (1), 2-5.

- Chen, Y., Cheng, Y., Liu, K. & Tsai, H. (2009). **Development of the critical thinking disposition inventory**, *The 74th Annual Meeting of the Psychometric Society*, University of Cambridge.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*, New York: D. C. Heath.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Facione, P. A. (1990). *The california critical thinking skills test: College level technical report #1 -- Experimental validation and content validity*. CA: California Academic Press.
- Facione, N., Facione, P & Sanchez, C. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 345-350.
- Good, J. L. (2011). *Teaching truth-seeking skills*. In the American Center For Teaching Critical Thinking to Students with Learning Disabilities. 02. 10. 2012 tarihinden www.mendeley.com adresinden erişilmiştir.
- Gunn, T. M., Grigg, L. M. Ve Pomahac, G. (2006). Critical thinking and bioethical decision making in the middle school classroom. *International Journal of Learning*, 13 (5), 129-136.
- Helsdingen, A. S., Bosch, K. V. D., Gog, T. V. ve Merriënboer, J. J. G. V. (2010). The Effects of critical thinking instruction on training complex decision making. *Human Factors and Ergonomics Society*, 52 (4), 537-545.
- Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., Ricketts, J., Friedel, C., ve Rhoades, E. (2007). Critical thinking instrumentation manual. http://step.ufl.edu/resources/critical_thinking/ctmanual.pdf. adresinden 22.04.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. UK: Cambridge University Press.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Scott, S. G. ve Bruce, R. A. (1995). Decision-Making Style: the Development and Assessment of a New Measure, *Educational & Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Siegel, H (1980). Critical thinking as an educational ideal. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Extensions and cross-cultural replications*, Boston.
- Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27 (1), 24-51.
- Uluçınar (2012). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lise Öğrencilerinin Medya Kavramına Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Ahmet Naci ÇOKLAR
Necmettin Erbakan Ü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
ahmetcoklar@hotmail.com

Hakkı BAĞCI
Sakarya Üniversitesi, Kaynarca Seyfettin Selim MYO
Bilgisayar Programcılığı Bölümü
hakkibagci@hotmail.com

ÖZET

Amaç ve önem: Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin medya kavramına yönelik algılarını belirlemektir. Aynı zamanda araştırma ile öğrencilerin medya kavramına ilişkin algılarını betimlemede hangi metaforları kullandıkları ve bu metaforları ortak özellikleri açısından hangi gruplar altında toplanabildiği, öğrencilerin medyanın sağladığı yararlar konusundaki görüşleri ve öğrencilerin medyanın olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazın incelemelerinde (Şeylan, 2008; Apak, 2008; Altun, 2009; Karaman ve Karataş, 2009; Yılmaz ve Özkan, 2013; Elma, Kesten, Dicle ve Mercan Uzun, 2010; Aybek ve Demir, 2013; Som ve Kurt, 2012) özellikle medya okuryazarlık üzerine çalışmaların olduğu görülmüştür. Fakat bu çalışmaya benzer bir çalışmanın yapıldığına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile lise öğrencilerinin medya kavramı hakkındaki algıların belirlenmesi öğrencilerin medyaya bakış açısını da ifade ettiğinden dolayı önem arz etmektedir.

Method: Nitel Yöntem ile gerçekleştirilen bu araştırma, genel durumu ortaya koyması nedeniyle de nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içerisinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı bir araştırma Yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma, 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde Sakarya ili Merkez ilçesindeki lise öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmada öğrenci kitlesinin genişliği nedeniyle nitel örneklem Yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem Yöntemi ile örneklem alınmıştır. Araştırmaya katılan 92 öğrenciden 56'sının erkek, 36'sı ise kadındır. Öğrencilerin önemli bir oranını (%69.5) Lise 3'üncü sınıf, diğerleri ise (%30.5) Lise 2'inci sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının ise daha önce medya okuryazarlığı konusunda eğitim almadığı (%90.3) görülmüştür. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı yönerge, kişisel bilgiler bölümü ve medyaya yönelik sorular olmak üzere üç bölümden oluşan bir form geliştirilmiştir. Medyaya yönelik sorular ise kendi içerisinde üç farklı soru barındırmaktadır. Birinci soru metafor sorusu olup, öğrencilerden metafor yolu ile medya kavramına yönelik algılarını ortaya koymaları amaçlanmıştır. İkinci ve üçüncü sorular olan medyanın sağladığı yararlar ve olumsuz yönlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile açık uçlu soru formları kullanılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin medya kavramına yönelik iki olumlu, iki olumsuz başlıkta anlam yükledikleri söylenebilir. Bilgi verme/rehberlik (%41.1) ile hayata renk katma/fayda sağlama (%17.8) olumlu; yalan/çarpıtma/çıkarıcılık (%31.5) ve zaman kaybı/gereksizlik (%9.6) ise olumsuz kategoriler olarak dikkat çekmektedir. Öğrencilerin medya konusunda olumlu olduğu kadar, olumsuz düşüncelere de sahip olması dikkat çekicidir. Metaforlar genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin medyayı olumlu olduğu kadar olumsuz yönleri ile de ön plana çıkardıkları, buna karşın olumlu yönlerinin daha fazla olduğu bulgusu ortaya konmaktadır. Diğer yandan öğrenciler çoğu bilgiyi medya aracılığı ile öğrendiklerini bu açıdan medyayı hayatlarına yön veren bir rehber olarak gördükleri ifade edilebilir. Bir diğer bulgu ise medyanın günlük yaşamlarının bir parçası olarak hayata renk katan bir araç olarak gördükleri bu açıdan fayda sağladığı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Diğer yandan medyanın istediği bilgiyi iyi veya kötü şeklinde insanlara sunabilmesi, toplumları kendi perspektifinden yönlendirebilmesi önemli oranda medya algısını şekillendiren bir tanımlama olarak dikkati çekmektedir. Bazı öğrenciler ise medyayı gereksiz bir kavram olarak ifade etmiştir. Öğrenciler özellikle insanların yaşam hürriyetini elinden alması, gerekli olmayan bilgileri insanlara sunması gibi yönleriyle medyayı gereksiz ve zaman kaybını niteleyen bir kavram olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı (%50.6) medyanın sağladığı yararlar konusunda gündemi duyurma özelliğini ön plana çıkarmıştır. Bir başka ifade ile öğrenciler tarafından medyanın haberlerin duyurulması önemli bir yarar olarak ifade edilmiştir. Diğer yandan medya aracılığı ile yeni bilgilerin öğrenilmesi %18.4 ile medyanın sağladığı ikinci yarar olarak ifade edilmiştir. Bu yararları sırası ile araştırma yapma (%9.2), doğru haberlerin verilmesi (%8), sosyalleşme (%5.7), iletişim sağlama (%3.4), boş zamanı geçirme (%2.3), hayatı düzene sokma (%1.1) ve kişisel gelişime katkı sağlama (%1.1) takip etmiştir. Öğrencilerin medya kavramına yönelik en önemli olumsuz eleştirisi yalan veya aldatıcı bilgi (%47.5) olmuştur. Öğrencilerin medyadaki bilgilerin güvenilirliği konusunda tereddüt yaşadıkları söylenebilir. Diğer yandan öğrencilerin medyayı en çok eleştirdikleri ikinci konu ise özel hayata yapılan müdahale (%21.3) olmuştur. Bu iki temayı sırası ile taraflı olma (%7.5), kötüye yönlendirme (%7.5), bağımlılığı da içeren sağlık sorunları (%5), iletişim sorunları (%5.0), zaman kaybı (%3.8) ve zararlı içerik takip etmektedir.

Sonuç ve öneriler: 92 lise öğrencisi ile medya araçlarını nasıl algıladıkları, medyayı hangi yönleri ile ön plana çıkardıkları veya hangi yönleri ile olumsuz algıladıklarını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin medyaya yönelik metaforlar aracılığı ile yaptığı tanımlamalarından bir kısmının olumlu, bir kısmının ise olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmüştür. İyi yönünü ön plana çıkaran öğrenciler medyanın bilgi verme ve rehberlik yapma ile hayata renk katma ve fayda sağlama yönlerini ifade etmişlerdir. Kötü olarak ifade eden öğrenciler ise medyayı yalan, çarpıtma ve çıkarıcı ile az oranda da olsa gereksiz bir şey ve zaman kaybı olarak ifade etmişlerdir. Bu yönüyle öğrencilerin medya kavramını daha çok bir haber kaynağı olarak gördükleri söylenebilir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde genellikle medya olarak öğrenciler televizyonu vurgulamışlardır. Öğrencilerin medyanın sağladığı yararlar ile ilgili görüşleri incelendiğinde iyi yöndeki medya metaforları ile paralel bir düşüncenin ortaya çıktığı görülmektedir. Gündemi duyurma, öğrenme ve bilgi

edinme, araştırma yapma, sosyalleşme, iletişim gibi yararlar öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrenciler tarafından algıladıkları medya kavramlarına yönelik eleştiriler de getirilmiş ve bu eleştiriler de medyaya yönelik yapılan kötü yöndeki medya metaforları ile paralellik göstermektedir. Öğrenciler özellikle medyada çok sayıda yalan ve aldatıcı bilgi yer almasını, özel hayata ait bilgilerin yayınlanmasını, taraflı ve kötüyü özendirici yapılan yayınları eleştirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler medyanın aile içi ve çevre ile iletişimi kopardığı yönünde eleştirileri de bulunmaktadır. Araştırma sonuçları medya okuryazarlığı dersinin önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu dersin geleceğin bireyleri olan öğrencilerin tamamı tarafından alınması açısından zorunlu hale getirilmesi önerilebilir. Nitekim RTÜK (2008) medya okuryazarlığının medyadaki içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisine sunulan içeriği sadece anlamak değil aynı zamanda bu içeriği değerlendirebilme şeklinde iki temel noktası bulunduğunu bu nedenle medya okuryazarlığı dersinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerini Öğrenme Ortamlarına Yansıtma Durumları

Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Anadolu Üniversitesi, mgulte@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ssanagun@ogu.edu.tr

Arş. Gör. Zeynep KILIÇ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, zeynepk@ogu.edu.tr

ÖZET

Bilginin hızla üretilip yayılması ve geniş kitlelere ulaşması, toplumu ve toplumsal özellikleri değiştirmektedir. Bilgi toplumu olarak adlandırılan günümüz toplumunda bilgi en önemli olgudur ve bireylerin de bilgiye ulaşmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerin temel düzeyde okuma, yazma ve aritmetik becerilerine sahip olması bilgi toplumunda yeterli değildir. Bilgi toplumunda bireylerden karmaşılaşan topluma uyum sağlayabilmeleri, diğer bireylerle işbirliği içinde çalışmaları, bilgi yığınları arasında bilgiyi seçmeleri, seçtikleri bilgiyi analiz ederek günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözme ve ürüne dönüştürme de kullanmaları beklenmektedir. Bunun için bireylerin analitik düşünme, kişilerarası beceriler, bilgiyi düzenleme gibi üst düzey becerilere sahip olması gerekmektedir (Velez, 2012). 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, bireylerin karmaşık görevleri yerine getirmelerini, değişen teknolojiyi günlük yaşamlarında kullanabilmelerini, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini, bireysel yeterliliklerinin ve dünyayı etkileyen toplumsal ve çevresel olayların farkında, etkin bir vatandaş olmalarını sağlamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2010). 21. yüzyıl becerileri alan yazında farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. P21 sınıflandırmasında 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve inovasyon becerileri (yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği), yaşam ve kariyer becerileri (esneklik ve uyum yeteneği, girişim ve özyönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk) ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliği) olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu beceriler bireylerin, sosyal ve çalışma yaşamlarında başarılı olmalarını ve üretken bir yaşam sürmelerini sağlamaktadır. Bireylere bu becerilerin kazandırıldığı eğitim kurumlarının başında da ilköğretim gelmektedir. İlköğretim programlarında bireylerin hem çok yönlü gelişmelerini hem de 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini sağlayan dersler yer almaktadır. Bu derslerin başında da Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri gelmektedir. Hayat Bilgisi dersi ilkököl 1., 2. ve 3. sınıflarında, Fen Bilimleri dersi 3. ve 4.sınıflarda, Sosyal Bilgiler dersi ise 4. sınıfta okutulmaktadır. Bu derslerin öğretim programları toplu öğretim anlayışıyla hazırlanmıştır ve öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri ile örtüşen eleştirel, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme gibi beceriler yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı; Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına ilişkin uygulamaların nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin nasıl kazandırıldığı konusunda derinlemesine bilgi sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, nitel araştırma *Yöntem*lerden, nasıl ve niçin sorularına odaklanan durum çalışması benimsenmiştir (Yin, 2003). Durum çalışması desenlerinden, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler olmak üzere üç durum söz konusu olduğu için bütüncül çoklu durum deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem seçimi araştırma amacının özelliği ve sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Araştırmada amaçlı örneklem *Yöntem*lerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasını olanaklı kılmaktadır (Patton, 2002; Glesne, 2012). Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Araştırmada benimsenen ölçütler; araştırmanın yürütüldüğü ilkökölün sosyo-ekonomik düzey bakımından üst düzeyde, sınıflarında etkileşimli tahta ve internet erişimi olanağı bulunuyor olmasıdır.

Araştırmada *Veri toplama araçları* olarak; katılımcı gözlem, görüşme ve araştırmacının tuttuğu alan notları kullanılmıştır. Katılımcı gözlemden araştırmacı temel olarak gözlemcidir ancak katılımcılarla bir ölçüde etkileşime girer (Glesne, 2012). Bu araştırmada da araştırmacı durum çalışmasının gereği olarak sınıf içinde bulunmuş, gözlemci olarak alan notları tutmuş ancak sınıf içinde öğretmenlik yapmamış ya da öğrencilere yardımcı olmamıştır.

Araştırmanın uygulama öncesinde, gözlem ve görüşme formlarını oluşturmak amacıyla 21. yüzyıl becerilerine ilişkin alan yazın taranmış ve P21'in 21. yüzyıl becerilerin sınıflandırılması temel alınmasına karar verilmiştir. Daha sonra gözlem ve görüşme formlarının oluşturulmuş, alan uzmanlarına verilmiş ve gelen dönüşlere göre formlara son biçimi verilmiştir. Uygulama sürecinde Milli Eğitim Müdürlüğü, gözlem yapılacak okul müdürü, sınıf öğretmenleri ve velilerden izin alınarak ilkököl 3. sınıfta Hayat Bilgisi, 4. sınıfta Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemler 30 Ekim 2013- 13 Ocak 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlem sırasında araştırmacı alan notu tutmuş ve gözlem formunu doldurmuştur. Gözlem süreci tamamlandıktan sonra gözlem yapılan iki sınıfın, sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin analiz sürecinde öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra gözlem formunda yer verilen maddelerin gerçekleştirilme sıklık düzeyinin belirlenmesi amacıyla frekans hesaplamaları yapılmıştır. Görüşme verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşme verilerin çözümlenmesinde, temalar oluştururken görüşmede kullanılan sorular dikkate alınmış ve elde edilen veriler, belirlenen temalar altında toplanmıştır. Verilerinin ön analiz sonuçlarına göre Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde sınıf öğretmenlerin, 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme boyutunda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek *Yöntem*lere, grup çalışmalarına ve öğrencilerin özgün ürünler ortaya koyabilecekleri etkinliklere az yer verdikleri, yaşam ve kariyer becerileri boyutunda daha çok gezi etkinlikleri yaptıkları,

öğrencilere farklı sorumluluklar verdikleri belirlenmiştir. Ancak sosyal ve kültürlerarası becerilere derslerinde hiç yer vermedikleri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda ise öğrencilerin bilgiyi farklı kaynaklardan ulaşmasını sağlayacak etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir. Yine, sınıflarda internet ve etkileşimli tahta olmasına rağmen öğretmenlerin bu iletişim araçlarını etkili biçimde kullanmadıkları ve medya okuryazarlığına ilişkin etkinliklerde bulunmadıkları ortaya konulmuştur. Görüşme verilerinin analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması amacıyla drama, tartışma, beyin fırtınası tekniklerine yer verdiklerini, öğrencilerle birlikte geziler düzenledikleri belirlenmiştir. Yine öğretmenler, bireysel farklılıklara dikkat ettiklerini, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri etkin kılmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğretmenler kısmen beklenen yanıtları vermelerine karşın, gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen ifadeleri ile birebir örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaklar

- Ellis, L. D (2012). *A new generation : A new model of education in the 21st Century*. Unpublished dissertation, University of Southern California.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1992).
- Hillman N. (2012). *Learning 21st century skills: Implementation of programs and practices*. Unpublished dissertation, University of Southern California.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Partnership for 21st Century Skills (2010). *21st Century Readiness for Every Student: A Policymaker's Guide*. from www.p21.org/.../policymakersguide_final.pdf
- Partnership for 21st Century Skills (n.d.). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from www.p21.org.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd Edition). California: Sage Publications, Inc.
- Velez, A. (2012). *Preparing students for the future- 21st Century Skills*. Unpublished dissertation, University of Southern California.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. Y. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publication.

Ayşegül Takkaç TULGAR
Ataturk University
School of Foreign Languages
aysegultakkac@hotmail.com

Oktay YAĞIZ
Ataturk University
School of Foreign Languages
yoktay@atauni.edu.tr

ABSTRACT

Statement of problem: This study aims at investigating the perceptions, priorities and difficulties experienced by novice lecturers in the induction period. As widely acknowledged, academic life contains a transition period in which not only students but also the lecturers have a variety of perceptions and expectations and in which they can experience some psychological and social difficulties. Taking different aspects of the educational setting into consideration, it is seen that especially the initial years of in the profession have their peculiar problems which increase the stress level of the lecturers while decreasing their success. Therefore, these issues as the academic adaptation, motivation and anxiety levels, needs analysis of not only of students but also of lecturers have received the necessary attention in the field.

Since the beginning of history, people have been in need of learning what they have needed to improve their lives in all aspects. This has created an environment where there are both the givers of knowledge; namely, teachers and the receivers of it; namely, learners. Considering the concept of education, many researchers and thinkers have considered teachers a crucial element of education as well as teaching. Medgyes (1992) suggests that the road to the learner leads through the teacher.

Including many other fields, the process of language teaching and learning has attracted much attention in literature. However, for many years, studies have focused mainly on the learner-side of the process, somewhat undermining the teacher-side especially at the tertiary level. Fanghanel (2007) states that there are not adequate studies about teaching in higher education. As for the reason for this scarcity, he suggests that teaching at tertiary level has been regarded as unproblematic for many years; therefore, this aspect has been, to some extent, neglected in academic circles. To stress the significance of the studies investigating teaching profession and teachers at universities, Fanghanel (2007, p.4) expresses:

In a context of increased massification, teaching has become an activity at the same time more complex (directed at an increasingly diverse body of students in increasingly 'flexible' learning environments), more problematized (through educational development and targeted funding initiatives), and more managed (through audits and managerialist understandings of practice).

For identity development to be strong and of good quality, the early years of the teaching profession is of extreme value. Therefore, one of the key themes under scrutiny should be the novice lecturers' early experiences and their induction processes. For instance, Barlow and Antoniou (2007) investigated the experiences of 17 new lecturers at the University of Brighton. Induction, teaching, interactions and relations of these new lecturers with different members were among the main themes of their qualitative study. The results of the study showed that the induction process influenced the confidence-building of the participants. In addition, a satisfactory induction process was beneficial as it provided the new lecturers with a feeling of control as teachers.

Knight (2002) states that academics who think they can to some extent have some control over what happens to them in most situations can be happier and more successful. He also states that the early experiences of teachers affect the way they use for their own teaching.

Therefore, in order to highlight the significance of induction process and the experiences of novice lecturers, this study trying to investigate the discrepancy between what novice lecturers expected before they enter the profession and what they actually experienced in their induction process is significant and can provide insights for the academia, policy makers and administrators.

Methodology: This study is based on a qualitative research design focusing on individuals' perceptions of certain educational phenomena through multiple perspectives. It aims to develop and present a holistic account of the problem (Creswell, 2013).

The study was conducted at the School of Foreign Languages, at Ataturk University, Turkey. Both the pilot and the main studies were conducted at the same school. The participants are 11 newly-appointed lecturers (8 females, 3 males) working at School of Foreign Languages at Ataturk University.

Unstructured and semi-structured interviews were used as the data collection instrument. An unstructured interview was conducted with six experienced lecturers to form a clearer framework for the possible perceptions and challenges experienced in the induction period. After gathering information from the pilot study and revising the interview questions, a semi-structured interview was conducted with the actual participants of the study. Completing the interviews, the researcher transcribed the data and translated into English. Language reliability was also checked by another researcher. Following the transcription, content analysis was used to analyze via codes, categories and themes.

Results: Results show that induction programs at tertiary level lacks. The newly-appointed lecturers have experienced a transition period from being a student to being an instructor; and this process has created peculiar problems to be overcome and solved by the novice lecturers. Finding also provided some insights about the new lecturers' priorities and views in their university life. Mentoring appears to be another problematic issue in higher education. The lecturers need mentors at both

academic and social levels. Considering the profile of the target population of the working area, young lecturers considerably need mentoring in particular.

It can be concluded that even though the novice lecturers showed courage and enthusiasm towards teaching, they need an orientation program, which higher education lacks, in order to learn the characteristics of their work and workplace and to be motivated in their professional service.

References

- Barlow, J. and Antoniou, M. (2007). Room for improvement: the experiences of new lecturers in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 67-77.
- Creswell, J.W.(2013). *Qualitative Inquiry and Research Design . Choosing Among Five Approaches*. Sage.United Kingdom
- Fanghanel, J. (2007) *Investigating university lecturers' pedagogical constructs in the working context*. York: Higher Education Academy.
- Knight, P. T. (2002). *Being a teacher in higher education* (Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press).
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who is worth more? *ELT Journal* 46 (4): 340- 349.
- Murray, J. & Male, T. (2005) Becoming a teacher educator: evidence from the field, *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 25-142.
- Önem, D. (2009). *Turkish university EFL students' and language instructors' views on the concept of the good (English) foreign language teacher*. Unpublished M.A. Thesis, The Graduate School of Education. Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Renard, L. (2003). Setting new teachers up for failure...or success. *Educational Leadership*, 62(2), 62-64
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(6), 1261-1268.

Topoloji Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Webquest Örneği

Seda GÖKTEPE KÖRPEOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi,
sgoktepe@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Topoloji bilimi ile ilgili Frechet ve Hausdorff gibi matematikçiler tarafından yirminci yüzyılın başlarında çeşitli tanımlar ortaya atılmıştır. Bunlardan birisi de “homeomorfizmler olarak bilinen topolojik dönüşümler altında değişmeyen özellikleri inceleyen bilim dalıdır.” şeklinde yapılan tanımdır (Mucuk, 2010, s.45). Genel olarak topoloji dersini alan öğrencilerde dersin başlangıcında bir önyargı durumu söz konusudur ve topolojinin ne ifade ettiğini tam anlamıyla anlamak konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Hatta bazen topoloji kavramı matematikten farklı alanları çağrıştırmaktadır. Bu çalışmada topolojinin temelini oluşturan kavramların öğretimi için uygulanabilecek bir WebQuest oluşturulmuştur. Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde daha çok öklid geometri üzerinde durulmaktadır (Kösa, 2011). Lisans ve daha sonra lisansüstü seviyesine gelindiğinde öğrenciler farklı geometrik uzaylar ile karşılaşmaktadır. Topoloji kavramı, reel sayılar uzayı ile R^n ($n \geq 2$) Öklid uzayları üzerindeki bazı kavramların incelenmesi ve geliştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Mucuk, 2010). Dolayısıyla tam olarak topolojik düşünmenin gelişmesi için farklı uzaylarda akıl yürütebilme becerilerinin de gelişmesi gerekmektedir. En başından itibaren sağlam bir düşünce yapısının oluşturulabilmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle bu çalışmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca teknoloji desteği ile zaten oldukça soyut bir disiplin olan topolojiye ait kavramların kazandırılabilmesinin daha kolay olacağı düşünülmektedir. Hazırlanan webquest teknoloji desteğinin kullanılması konusunda bir araç olarak kullanılmıştır.

Son yıllarda farklı branşlar için çeşitli amaçlarla webquestler hazırlanmış ayrıca eğitim-öğretim sürecinde webquest kullanımı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Grant, 2002; Gaskill, McNulty, Brooks, 2006; Kanuka, Rourke, & Laflamme, 2007; Koç, & Bakır, 2010; Üzel, 2012). Grant (2002) proje tabanlı öğretimin olumlu etkilerinden ve daha derin öğrenmeler sağlayabileceğinden bahsederek proje tabanlı öğretimi anlatan bir webquest hazırlamıştır. Gaskill, McNulty, Brooks (2006) webquestlerin yapılandırıcılığın doğasına uygun aktiviteler olduğunu belirtmiştir. Araştırmasının sonunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin webquestler ile yürütülen derslerden zevk aldıklarını ifade etmiştir. Matematik ve geometri dersinde webquest kullanımı ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Peker, & Halat, 2009; Kurtuluş, 2009). Kurtuluş (2009) ortaokul öğrencileri ile web tabanlı bir öğretim gerçekleştirmiştir ve geometri öğretiminde kullanılabilecek bir webquest hazırlamıştır. Peker ve Halat (2009) webquestler ve bilgisayar yazılımları kullanarak yürütülen dersleri karşılaştırdığı deneysel çalışmasında 73 öğretmen adayı ile çalışmıştır ve webquestler ile yapılan çalışmaların matematik öğretimi endişesini azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın amacı topolojik kavramların öğretimi için örnek niteliği taşıyan bir Webquest hazırlamaktır. Böylelikle topolojiye giriş kısmında dersin oluşturabileceği yapısından kaynaklanan negatifliği ortadan kaldırmaya yardımcı olmak hedeflenmektedir. Ayrıca özellikle farklı geometri türlerinin bulunduğundan yola çıkarak topolojik düşünmenin gelişebileceği hakkında farkındalık oluşturmak örtük bir amaçtır.

Yöntem : Çalışma için öncelikle literatür taraması yapılarak temel topolojik kavramları ölçen problemler belirlenmiştir. Seçilen sorular açık-kapalı kümeler, süreklilik, ayırma aksiyomları, homeomorfizmler, metrik uzaylar ile ilgilidir. Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu sorular ile bir çengel bulmaca oluşturularak etkinlik daha görsel hale getirilmeye çalışılmıştır. Etkinlik hazırlanan webquest aracılığıyla sunulmuştur.

Webquest Dodge (1995) tarafından da belirtildiği gibi giriş, görev, bilgi kaynakları, süreç, değerlendirme, sonuç olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde öğrencinin ilgisini konuya çekebilecek çeşitli nesneler ya da ifadeler bulunması gerektiğinden (Dodge, 1995) bu kısımda topolojinin ilk ortaya çıkışı ile ilgili olarak Möbius şeridinden ve Klein şişesinden bahsedilmiştir. Görev kısmında öğrenciden beklenen ve yapılması istenen şeyler açıkça ifade edilerek etkinlikten bahsedilmiştir. Bilgi kaynakları kısmında öğrencilerin faydalanabileceği çeşitli internet siteleri verilmiş, farklı araştırmacıların topoloji kitaplarını kullanabilecekleri belirtilmiştir. Yol göstermesi açısından bu kaynaklardan yararlanılabileceği gibi kendisinin de farklı kaynaklara ulaşabileceği belirtilmiştir. Süreç bölümünde aktivite ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve problemler çözüldükten sonra bulmacada belirtilen yerlere yerleştirmeleri istenmiştir. Değerlendirme bölümünde her bir aşamanın ayrıntılı bir şekilde puanlandığı bir rubrik hazırlanmıştır. Sonuç kısmında ise motive edici olarak neyi öğrendiklerine dair bir özet bilgi bulunmaktadır ve öğrencilerden deneyimlerine devam etmeleri istenmektedir.

Sonuç: Sonuç olarak bu çalışmada temel topolojik kavramların öğretimi ile ilgili bir örnek sunulmuştur. Daha farklı alternatifler kullanılarak topoloji öğretiminin nasıl yapılabilceği araştırılabilir. Kullanılan bulmaca etkinliği yerine farklı bir aktiviteye yer verilebilir. Farklı şekillerde webquestler hazırlanabilir bu aşamada Dodge (2001) tarafından oluşturulan The Webquest Page sayfası ve FrontPage ve Adobe Dreamweaver gibi çeşitli programlardan yararlanılabilir. Mevcut araştırma için hazırlanan webquestteki etkinliğin bireysel olarak yapılması gerekmektedir ancak öğrencilerin grup olarak gerçekleştirilebilecekleri şekilde bir aktivite düzenlenebilir. Yabancı kaynaklarda hemen hemen her konuyu içeren webquest çalışmaları yapılmasına karşın Türkiye’de webquest etkinlikleri yeni yeni kullanılmaya başlamıştır. Biraz daha basit konular seçilirse webquest etkinliğini hazırlamak daha kolay olabilir.

Webquestlerin en önemli yanlarından biri değerlendirme süreci olarak kendini gösterir. Yapılandırmacı yaklaşımın ifade ettiği şekilde süreç değerlendirmeyi içermektedir. Dolayısıyla geleneksel yaklaşımda yer almayan derecelendirilmiş puanlama çizelgeleri (Rubrik) webquestlerde yer almaktadır.

Genel görüş webquestlerle ilgili Türkçe kaynakların yeterli olmadığı, yabancı kaynakların daha çok sayıda olduğu yönündedir. Yabancı kaynaklardaki zenginlik durumu aynı zamanda webquest tasarımcılarını çeviriye zorlamaktadır. Bunun için de tasarımcıların yabancı dillerini daha çok geliştirmeleri gerekmektedir. Yabancı kaynakların uzmanlar tarafından Türkçeye çevrilmesi öneri olarak verilebilir.

Anahtar sözcükler: webquest, topoloji, teknoloji

Kaynakça

- Dodge, B. (1995). Some thoughts about WebQuests. *The Distance Educator*, 1(3), 12-15.
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and leading with technology*, 28(8), 6-9.
- Gaskill, M., McNulty, A., & Brooks, D. W. (2006). Learning from WebQuests. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 133-136.
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian*, 5(1), 83.
- Kanuka, H., Rourke, L., & Laflamme, E. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 260-271.
- Koc, M., & Bakir, N. (2010). A needs assessment survey to investigate pre-service teachers' knowledge, experiences and perceptions about preparation to using educational technologies. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 13-22.
- Kösa, T. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin uzamsal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kurtulus, A. (2009). Creating web-based math learning tool for turkish middle school students: WebQuest. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(2), 109-117.
- Mucuk, O. (2010). *Topoloji ve kategori*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Peker, M., & Halat, E. (2009). Teaching anxiety and the mathematical representations developed through WebQuest and spreadsheet activities. *Journal of Applied Sciences*, 9(7), 1301-1308.
- Üzel, D. (2012). WebQuest based learning: The attitudes of primary students towards mathematics. *New Educational Review*, 27(1), 209-220.

Yrd. Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR
Dumlupınar Üniversitesi
baybars.eynur@dpu.edu.tr

ÖZET

Giriş: Dünya'da genel anlamda sayısal yetkinliğin yeni teknolojiler ile hızlı bir şekilde gelişmeye devam ettiği kabul edilmektedir. Yaşanan bilgi patlaması karşısında bireylerin ve kurumların daha büyük oranda sayısal yetkinlik kazanmasının gündeme gelmesiyle sayısal olarak yetkin olmak ve uyumlu hale gelmek, sayısal teknolojilerin potansiyellerinden en iyi şekilde faydalanmayı gerektirmektedir (Ebru AKAR ÖZTÜRK & YILDIRIM, 2011). Günümüz spor dünyasında yaşanan gelişmeler, özelleşmiş çalışmalar ve Dünya devletlerinin belki de silahlardan sonra en büyük caydırıcı güç unsuru olarak her alanda yetiştirdiği nitelikli insana önem vermesi, ülkelerin itibarlarını ortaya koydukları ortak bir nokta olarak sporu da Dünya'daki bu rekabet sürecinde önemli kılmıştır (Dario G. Liebermann, 2002). Yarışlarda rekorların saniyeler yerine saliselerle ifade edilir olduğu bu durum, sporun performans ve eğitim çalışmalarında; üst düzey alan, performans ve beceri ölçümlerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Loland, 2002). Bu bağlamda sporcuların ve çalıştırıcıların çok büyük özverilerle yaptıkları çalışmaların, yeterli araç ve gereç desteği olmadan başarıya ulaşmasının mümkün olmadığı güncel gerçekler arasında yer almaktadır. Başka bir deyişle, teknoloji desteğinden yoksun bir sportif çalışma günümüzde arzu edilen başarıyı kazandıramamaktadır. Yapılan bu açıklamalar değerlendirildiğinde, günümüz spor endüstrisi içinde hizmet veren veya verecek olan bireyler olarak beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin de gelişen teknolojilere yönelik olarak yetkinliklerinin olması önemli bir gerekliliktir. Bu gerekliliğin tespit edilmiş olması, bu çalışmanın temelini oluşturan en büyük nedendir. Bu temel esasında, bu çalışma ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin sayısal yetkinlik düzeylerinin ve Besyo öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre sayısal yetkinlik düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sayısal yetkinlik kavramı ile ilgili çalışmalara bakılmadan önce sayısal ve yetkinlik kavramları ile sayısal yetkinliğin tanımlanmasında yardımcı olabilecek bir takım (sayısal uçurum, vb.) kavramlardan bahsedilmesi gereklidir.

Malone (2003) tarafından yapılan çalışmada iyi bir öğrenme ortamının sağlanabilmesinin çalışma için gerekli ihtiyaçların, bu ihtiyaçlara cevap verebilecek iyi bir eğitim programının belirlenmesi ve yapılan çalışmaların değerlendirilmelerinin gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Malone, 2003). Yazar tarafından yapılan bu vurgulama sonrasında da eğitim için ihtiyaçların belirlenmesi noktasında öğrencilerin öğrenme ortamının işbirliğine dayalı bir şekilde oluşturulmasında öğrencilerin sayısal yetkinliğe sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Malone, 2003). Anglin'e (1995) göre teknoloji, gelişen Dünya'da bir zorunluluktur ve başarılı olmak ve hayatta aktif olarak yer alabilmek için teknolojiyi bilmek ve kullanabilmek gereklidir (ANGLIN, 1995). Benzer bir çalışmada, k-12 öğrencilerinin internet üzerinde bilgiyi nasıl bulmaları gerektiğini bilmeleri ve bilginin de sıklıkla karşısına hazır bir şekilde çıkmayacakları belirtilmektedir (Els Kuiper, 2005).

Yetkinlik kavramına yönelik çok farklı çalışma alanlarında çok sayıda tanım ile karşılaşmak mümkündür (DUNLEAVY, 2004). Bir çalışmada eğitimde yetkinlik kavramı, öğrencilerin neyi öğrendikleri ve nasıl öğrendikleri konusunda daha fazla sorumluluk alabilme anlamına geldiği belirtilmiştir (DUNLEAVY, 2004).

Yöntem : Araştırmada tarama **Yönteminden** faydalanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (KARASAR, 2005).

Araştırma evreni Dumlupınar Üniversitesi BESYO öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemi bu öğrenciler arasından seçilen 286 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin bölümlere ve cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örneklemi

BESYO Bölümler			Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kadın	
Bölüm	Öğretmenlik	Count	28	37	65
		% of Total	9,8%	12,9%	22,7%
	Antrenörlük	Count	46	42	88
		% of Total	16,1%	14,7%	30,8%
	Yöneticilik	Count	7	26	33
		% of Total	2,4%	9,1%	11,5%
	Rekreasyon	Count	77	23	100
		% of Total	26,9%	8,0%	35,0%
Toplam		Count	158	128	286
		% of Total	55,2%	44,8%	100,0%

Araştırmada öğrencilerin sayısal yetkinliklerini ölçmek amacı ile Akkoyunlu ve arkadaşları tarafından geliştirilen sayısal yetkinlik ölçeği kullanılmıştır (Buket AKKOYUNLU, Meryem Yılmaz SOYLU, & ÇAĞLAR, 2010). Ölçekten alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında düşük, orta ve yüksek yetkinlik düzeylerine ait seviye puan aralıkları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2: Sayısal Yetkinlik Ölçeği Seviye Puanları

	Farkındalık	Motivasyon	Teknik Erişim	Yetkinlik	Sayısal Yetkinlik Toplam
Düşük	9-27	10-30	10-30	16-47	45-135
Orta	28-46	31-50	31-50	48-80	136-225
Yüksek	47-63	51-70	51-70	81-112	226-315

Verilerin analizi aşamasında araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının incelenmesinde cinsiyet, bölüm ve sınıf bağımsız değişkenlerine bakılmış ve gruplar arası anlamlı düzeyde ($p<0,05$) bir farklılığın olup olmadığını değerlendirmek için cinsiyet değişkeninde Mann Whitney U testi ile diğer değişkenlerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin farkındalık boyutunda %73,8'inin yüksek, %24,1'inin orta ve %2,1'inin de düşük seviyede olduğu; motivasyon boyutunda %69,9'unun yüksek, %27,3'ünün orta ve %2,8'inin de düşük seviyede olduğu; Teknik erişim boyutunda %15,7'sinin yüksek, %64,7'sinin orta ve %19,6'sının düşük seviyede olduğu; Yetkinlik boyutunda %49'unun yüksek, %45,5'inin orta ve %5,6'sının düşük seviyede olduğu; Sayısal Yetkinlik toplam puanlarına göre de %50'sinin yüksek, %48,6'sının orta ve %1,4'ünün de düşük seviyede oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farkındalık ve motivasyon alt boyutlarında gruplar arası anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu ($p<0,05$); bölüm değişkenine göre de gruplar arasında farkındalık alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Dumlupınar Üniversitesi BESYO öğrencilerinin sayısal yetkinlik düzeylerinde bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Anahtar sözcükler: Üniversite Öğrencileri, Sayısal Yetkinlik, Beden Eğitimi, Spor.

Kaynaklar

- ANGLIN, G. J. (Ed.). (1995). INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY Past, Present and Future (2 ed.). Englewood, Colorado: LIBRARIES UNLIMITED, INC. .
- Buket AKKOYUNLU, Meryem Yılmaz SOYLU, & ÇAĞLAR, M. (2010). Üniversite Öğrencileri İçin Sayısal Yetkinlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 10-19.
- Dario G. Liebermann, L. K., Mike D. Hughes , Roger M. Bartlett , Jim McClements & Ian M. Franks. (2002). Advances in the application of information technology to sport performance. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 755-769. doi: 10.1080/026404102320675611
- DUNLEAVY, D. J. (2004). *In The Age of The Instant: The Influence of The Digital Camera On The Photojournalistic Routines Of Productivity, Empowerment and Social Interaction Between Subject and Photographer*. (Doctor of Philosophy), University of Oregon, Oregon.
- Ebru AKAR ÖZTÜRK, & YILDIRIM, A. (2011). Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili algılarının biyoloji öğretimi üzerine etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 33-50.
- Els Kuiper, M. V. a. J. T. (2005). The Web as an Information Resource in K-12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information. *Review of Educational Research*, Vol. 75(No. 3), 285-328.
- KARASAR, P. D. N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Loland, S. (2002). Technology in sport: Three ideal-typical views and their implications. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-11. doi: 10.1080/17461390200072105
- Malone, S. A. (2003). *How to Set Up and Manage a Corporate Learning Centre*. Abingdon, Oxon, GBR: Ashgate Publishing Group.

Öğretmenlerin Mizah Tarzları İle Örgütsel Sinizme İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Yahya ALTINKURT

Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, yaltinkurt@gmail.com

Kürşad YILMAZ

Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
kursadyilmaz@gmail.com

ÖZET

Giriş: Örgütsel sinizm, çalışanların örgüte karşı sergilediği bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutları olan olumsuz tutum olarak tanımlanmaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998;

Stanley, Meyer ve Topolnytsky, 2005). Abraham'a göre (2000) örgütsel sinizm, çalışanların işiyle ilgili karşılanmayan gereksinimlerine yönelik bir tür başa çıkma stratejisidir. Ancak bireysel farklılıklara bağlı olarak bu başa çıkma stratejileri, aynı örgüt ortamında bulunan çalışanların farklı tutum ve davranışlar göstermesine neden olabilmektedir. Çalışanların kişisel özelliklerine bağlı olarak, olumsuz durumlarla baş etmek için kullandığı araçlardan birisi mizahtır. Örgütsel ortamda mizah, özellikle de olumlu mizah, çalışanlar arası ilişkilerde ortamı yumuşatarak, kaygı ve korkuları azaltarak güvenli ve sıcak bir iklim oluşmasına katkı sağlamaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011). Alanyazında örgütsel sinizm ve çalışanların mizah tarzları konusunda yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Ancak mizah tarzları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu kapsamda bu *Araştırmanın amacı*; ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mizah tarzları ile örgütsel sinizme ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mizah tarzları ve örgütsel sinizme ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mizah tarzları ve örgütsel sinizme ilişkin görüşleri; cinsiyet, okul türü, branş, kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mizah tarzları ile örgütsel sinizme ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Kütahya ilinde görev yapan 354 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Mizah Tarzları Ölçeği (MTÖ) ve Örgütsel Sinizm Ölçeği (ÖSÖ) kullanılmıştır. MTÖ, Martin ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilmiş, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, mizah kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin dört farklı boyutu ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçekte ikisi sağlıklı (katılımcı ve kendini geliştirici), ikisi sağlıklı (saldırgan ve kendini yeric) mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt ölçek vardır.

Örgütsel Sinizm Ölçeği (ÖSÖ), Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilmiş, Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin mizah tarzlarını ve örgütsel sinizme ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin mizah tarzları ile örgütsel sinizme ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Sonuç: Araştırmada elde edilen *Bulgulara* göre, öğretmenlerin mizah tarzı “Katılımcı Mizah” tarzına daha yakındır. Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği alt ölçekler sırası ile Katılımcı Mizah (AO=4.30, S=0.71), Kendini Geliştirici Mizah (AO=4.03, S=0.98), Saldırgan Mizah (AO=3.47, S=0.72) ve Kendini Yeric Mizah (AO=3.25, S=0.87). Öğretmenlerin mizah tarzları, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; kıdem ve yaş değişkenine göre ise farklılaşmaktadır. Kıdemi 10-19 yıl arası olan öğretmenler, 10 yılın altında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az kendini geliştirici mizah tarzına; 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlere göre ise daha fazla saldırgan mizah tarzına sahiptir. Yaşı 30 ve daha az olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla kendini geliştirici mizah tarzına sahiptir.

Örgütsel sinizm açısından öğretmenlerin; en az duygusal (AO=2.02, S=0.99), daha sonra sırasıyla bilişsel (AO=3.71, S=0.92) ve davranışsal (AO=4.16, S=0.72) düzeyde sinizm algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; görev yapılan okul türü, branş, kıdem ve yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenler ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre duygusal ve bilişsel boyutta; sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre duygusal boyutta, branş ve meslek dersi öğretmenlerine göre bilişsel boyutta daha az sinizm yaşamaktadır. Kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ve 40 yaşın üzerindeki öğretmenler diğerlerine göre bilişsel boyutta daha fazla sinizm yaşamaktadır.

Öğretmenlerin mizah tarzları ile örgütsel sinizme ilişkin görüşleri arasında ilişkiler bulunmaktadır. Katılımcı ve saldırgan mizah ile sinizmin boyutları arasında düşük düzeyde ve ters yönlü ilişkiler vardır. Geliştirici ve kendini yeric mizah tarzı ile sinizmin boyutları arasında ise düşük düzeyde aynı yönlü ilişkiler vardır.

Kaynakça

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (2), 1-8.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings*, 150-153.
- Dean, J. W. Jr., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23 (2), 341-352.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Grey, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37 (1), 48-75.
- Stanley, D. J., Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business and Psychology*, 19 (4), 429-459.
- Yerlikaya, E. E. (2003). Mizah tarzları ölçeğinin uyarlama çalışmaları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şangay ve Finlandiya'nın Eğitim Başarılarının Ardındaki Gerçekler

Yrd. Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
aslihankuyumcu@duzce.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
filizacar@duzce.edu.tr

ÖZET

Problem: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA (Programme for International Student Assessment) Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-Operation and Development-OECD) tarafından düzenlenen dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmalarından biridir. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan bu araştırma OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90'ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. Dünya genelinde, politika belirleyicileri kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, projeye katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak (örneğin ülkeler tarafından elde edilen ortalama puanlar, ülkelerin eğitim çıktıları ve eğitim fırsatlarında eşitliği en yüksek düzeyde sağlama kapasiteleri) ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için PISA sonuçlarını kullanmaktadırlar (MEB, 2013).

PISA sınavına katılan Finlandiya ve Şangay önemli başarılar elde etmiştir. Sınavın başladığı 2000 yılından itibaren Finlandiya tüm PISA sınavlarına katılmış ve matematik, fen ve okuma alanlarında 2006'ya kadar ilk üç sırada yer almıştır. 2009 yılında ise fen ve okuma alanında ilk üç sırada, matematik alanında ise altıncı sırada yer almıştır. 2012 yılında yapılan son sınavda ise önceki başarı sıralamasına göre biraz gerileyerek matematikte on ikinci, fende beşinci ve okumada altıncı sırada yer almıştır. Şangay ise, ilk defa 2009 yılında sınava katılmış olmasına rağmen, hem 2009, hem de 2012 yıllarında tüm alanlarda birinci sırada yer almıştır.

Batı kültürüne göre yapılandırılmış, daha öğrenci merkezli, esnek, bireysel farklılıkları önemseyen bir ülke olan Finlandiya ile doğu kültürüne göre yapılandırılmış, daha katı ve öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olan aynı zamanda batı kültürünü de eğitim sistemi ile bütünleştirmeye çalışan Şangay'ın PISA sınavlarında bu zamana kadar göstermiş oldukları başarılar ilgi çekicidir. Toplumsal ve kültürel farklılıklarına rağmen iki ülke de eğitimde önemli başarılar elde etmiştir. Bu durum birçok ülkenin dikkatini çekmiş, gerek bilimsel çalışmalarda gerek medyada bu konu irdelenmiştir. Bu sebeple, bu iki ülkenin başarılarının nedenleri ardındaki gerçeklerin nelere dayandırıldığını belirlemek, içinde hem batı hem de doğu kültürünü barındıran ülkemizin eğitim politikalarına ilişkin öneriler getirmede önem taşımaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, PISA sınavında üst sıralarda yer alan, Şangay ile Finlandiya'nın eğitim başarılarının nasıl açıklandığını eleştirel bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Şangay ve Finlandiya'nın eğitim başarılarının gerçeklerine ilişkin yayınlanmış bilimsel yayınlar, güncel haberler, tartışmalar ve yorumlar incelenecektir.

Yöntem: Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması *Yöntemi*, sınırlı sayıda değişkenleri incelemek için geniş örneklem kullanmak ve katı kuralları izlemek yerine, tek bir olayın derinlemesine ve boylamsal araştırılmasını içerir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, süreçler) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Gerçekte ne olduğunu incelemek, veri toplamak, bilgiyi analiz etmek ve sonuçları raporlamakla ilgili sistematik bir yoldur (Davey, 1991; Yıldırım ve Şimşek, 2006; s.77). Bu çalışmada veri toplama *Yöntemi* olarak doküman incelemesi kullanılacaktır. Doküman olarak, Finlandiya ve Şangay'ın başarılarının nedenlerini ortaya koyan bilimsel makaleler, gazete haberleri, bloglar, röportajlar, video vb. kaynaklar incelenecektir. Veri analiz *Yöntemi* olarak içerik analizi kullanılacaktır. İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; s.227)

Bulgular ve Sonuçlar: İçerik analizi sonucunda Finlandiya ve Şangay'ın başarılarının ardındaki gerçeklere ilişkin temalar ve kategoriler belirlenecek ve yorumlanacaktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türk Eğitim Sistemi politikalarına ilişkin öneriler getirilecektir.

Anahtar kelimeler: PISA sınavları, PISA başarıları, Şangay, Finlandiya

Kaynakça

- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9). Retrieved January 28, 2014 from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=9>
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*., Erişim: 15.01.2014, http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Öğretmenlerin Bakış Açısından Okul Yöneticilerinin Strateji ve Vizyon Geliştirme Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Betül BALKAR
Gaziantep Üniversitesi,
bbalkar@gantep.edu.tr

Mahinur Gözde KASURKA
Şehitkamil Kız Teknik ve Meslek Lisesi,
butterfly_mgy@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okul yöneticisi, okul çalışanlarının davranışlarını ve uygulamalarını yönlendirebilme gibi oldukça önemli bir role sahiptir (Dubin, 2006). Bir okul yöneticisinin okul paydaşlarını etkileyerek yönlendirebilmesi için, liderlik vasfına sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticisi liderlik vasfına sahip olmadığı zaman, okul amaçlarına ulaşılması veya ulaşılan amaçların etkili olması, garanti altına alınamamaktadır (Sharma, 2010). Okul yöneticisi ancak liderlik yapabildiğinde ortak bir amaç ve vizyon oluşturabilmekte ve bu doğrultuda okul süreçlerine yönelik stratejiler geliştirebilmektedir. Okul yöneticileri güçlü birer lider oldukları zaman, okullarda reform niteliğinde stratejiler oluşturabilmekte ve aynı zamanda vizyonlarını bu yenilikçi hareketlerin itici gücü olarak kullanabilmektedirler (DiMartino ve Miles, 2006).

Okullarda vizyon oluşturmadan ve dolayısıyla geleceği öngörmeden, ileriye doğru planlı adımlar atmayı sağlayacak stratejik planlamayı yapabilmek pek mümkün olmamaktadır. Bir okul liderinin yapması gereken en önemli şey, kendi okulu için açık ve net bir vizyona sahip olmaktır. Vizyonu hayata geçirebilmek adına strateji oluşturmak ise, bu sürecin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Nitekim strateji geliştirmeden vizyona doğru yol almak mümkün olmamaktadır. Bir okul liderinin, uyguladığı stratejiyle bağlantılı bir şekilde tüm okul çalışanları ile paylaştığı ve okul paydaşlarının tamamının üzerinde anlaşmaya vardığı bir vizyonu olmalıdır (National Association of Elementary School Principals [NAESP], 2013). Bir okul liderinin öncelikli işi çalışanlarını ortak bir vizyonda buluşturmaktır. Ortak bir amaçta buluşan ve bu amaca odaklanan çalışanlar, ortak bir vizyon oluşturma sürecine katkıda bulunabilirler. Oluşturulan bu vizyon, ısrarla ve net bir şekilde dile getirildiğinde, tüm çalışanlar bu vizyonun gerçekleştirilmesi yönünde çaba göstereceklerdir. Bir lider, okul çalışanlarının desteğini kazanan ortak bir vizyonla, okul kültürünün kemikleşmiş yapısında dahi değişim sağlayabilmektedir (Fawcett, 2004). Aynı zamanda örgüt sağlığı ve güçlü bir okul vizyonu arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Korkmaz, 2006). Okul vizyonuna dönük stratejik planlamalar yapmadan önce, tüm çalışanların vizyona ve atacakları adımların okullarını bulunduğu yerden daha ileriye taşıyacağına inanmaları gerekmektedir. Bir okul lideri için, çalışanları bu bakış açısıyla geleceğe yönlendirmek oldukça zor bir adımdır. Okul liderinin okul vizyonunu dikkate alarak geliştireceği stratejiler aynı zamanda bu yönlendirmenin yapılmasına yardımcı olabilmektedir.

Örgütler, kuruluş aşamalarından başlayarak bir gelişim süreci içerisine girmektedirler. Bu süreç içerisinde iç ve dış çevrelerinden etkilenmektedirler. Dolayısıyla örgütlerin de bir “yaşam döngüsü” bulunmaktadır. Örgütlerin bu “yaşam döngüsü” içerisinde sürekli “genç” kalabilmeleri için, örgüt liderlerinin örgütlerin gelişimine yönelik uygulamalarda bulunması gerekmektedir (Gholamzadeh ve Khazaneh, 2012, s. 18). Okullar da uzun ve kısa dönemli stratejik planlar yaparak geleceği yakalamaya çalışırlarsa, yaşlanmaktan kurtulabilir ve vizyonlarını gerçekleştirmede başarıya ulaşabilirler. “Stratejik planlama, bir örgütte görev alan her kademedeki kişinin katılımını ve örgüt yöneticisinin desteğini içeren sonuç almaya yönelik çabaların bütünüdür” (Küçükşuleymanoglu, 2008, s. 403). Okullarda da öğretmenlerin bu planlama sürecine katılımı; hem sürecin öğretmenler tarafından daha iyi bir şekilde benimsenmesini, hem de öğretmenlerin kendilerini okulla bütünleştirmelerini ve okulun önemli bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlamaktadır.

Amaç: Bu çalışmada; öğretmen görüşleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin strateji ve vizyon geliştirme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla “okul yöneticilerinin vizyon ve strateji geliştirme yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? ve “öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin vizyon ve strateji geliştirme yeterlilikleri birbiri ile ilişkili midir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni tasarlansmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Gaziantep ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılarak ve gönüllülük esas alınarak belirlenen 10 öğretmen oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin strateji ve vizyon geliştirme uygulamalarını ve yeterliliklerini okul yöneticilerine kıyasla öğretmenlerin daha objektif değerlendirebilecekleri düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmada okul yöneticilerinin strateji ve vizyon geliştirme yeterlilikleri öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmiştir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin strateji ve vizyon geliştirme uygulamalarının ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında farklılık gösterebileceği düşünülmüş ve çalışma grubunun sadece ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşması uygun görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde; tema ve alt tema olmak üzere iki düzeyde kodlama yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmada okul yöneticilerinin, yönetim ile ilgili konularda strateji oluşturmaya eğitim-öğretim ile ilgili konularda strateji oluşturmada daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; her ne kadar okul yöneticileri, yönetsel strateji oluşturmaya daha fazla önem verseler de, okula yönelik vizyonları daha çok eğitim-öğretim

süreçlerini kapsamaktadır. Okul yöneticilerinin geliştirdikleri stratejilerin okula yönelik oluşturdıkları vizyon ile tam olarak ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerini strateji oluşturma konusunda daha yeterli bulurken; vizyon oluşturma konusunda aynı yeterliğe sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin strateji ve vizyon oluşturma yeterlilikleri birbirini desteklememekte ve aralarında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Okul yöneticileri, okul stratejileri, okul vizyonu, strateji oluşturma, vizyon oluşturma

Kaynakça

- DiMartino, J., & Miles, S. (2006). Leadership at school: How to get the job done. *Principal Leadership*, 6(10), 47-50.
- Dubin, A. E. (2006). Conversations with principals: Issues, values, politics. *Educational Leadership and Administration*, 18, 85-97.
- Fawcett, G. (2004). Leading vision. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 112-115.
- Gholamzadeh, D., & Khazaneh, A.T. (2012). Surveying the relationships between leadership styles, organizational health and workplace bullying. *Journal of Global Strategic Management*, 6(2), 5-22.
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 14-36.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412.
- National Association of Elementary School Principals [NAESP] (2013). Creative leadership starts with vision. *Principal Special Supplement*, September/October, 2-4.
- Sharma, S. (2010). Perceived leadership capacities of Malaysian principals. *International Journal of Educational Administration*, 2(3), 547-560.

A Pilot Study To Estimate The Social Anxiety Level of Emotional Intelligence Characteristics of Young People

A. Esra ASLAN
İstanbul University, aeaslan@hotmail.com

Nihan KALKAN
50. Yıl Tahrir Anatolian High School Guidance
Service, nihankalkan@gmail.com

Gamze ALÇEKİÇ-YAMAN
Marmara University, gamze.alcekic@marmara.edu.tr

Münevver BAŞMAN
Marmara University, unevver.kaya@marmara.edu.tr

ABSTRACT

At the present time, the emergent danger for young generation is virtual relations that are taking place of real social relationships, which has serious negative effects. Communication via new generation technological devices blunts human affairs, causing alienation from universal ethics and traditional positive principals and values. Throughout their high school and university years, young people perform social relationship exercises and lay the foundation of their personal relationship styles in adult world. Social relationship level of an individual is shaped by temperament and environment. If social relationships do not develop in a healthy manner, social anxiety and social phobia might occur (Asbaugh, Anthony, McCabe, Schmidt and Swinson, 2005).

According to Beck (2005), social anxiety is an exaggerated fear of becoming the focus of attention, negative evaluation by another person(s) and being worthless. Sometimes this definition may refer to exclusion and being "weird" in a group for healthy people as well. On the other hand, being a member of a community, recognition and even being popular or a star give the individual satisfaction and self confidence in a different way (Aslan, Kalkan, 2009).

Social anxiety can also be defined as discomfort and state of stress experienced by an individual due to his/her anxiety of behaving abnormally, falling in a bad situation, leaving a negative impression and being negatively evaluated (as a fool, poor, clumsy, incompetent, etc.) by others in different social situations (Gümüş, 1997; 2006a; 2006b). Social anxiety and social stress are some of the psychological disorders resulting from social relationship degenerations (Altaylı, 1999).

Individual's self awareness, self control, and showing capabilities of social awareness and social skills at sufficient frequency and in appropriate times demonstrate the emotional intelligence (Boyatzis, Goleman ve Rhee, 1999). Emotional intelligence is thought to be a significant factor for the individual to keep social relationships under control and to manage them.

Emotional intelligence is related to understanding self and others in terms of developing more successful relationships and being in a better harmony with environment. It shapes how the individual handle the world with common sense (Goleman, 2001). From this information, this study aims to find out a relationship between social anxiety of individual and emotional intelligence, and the variables to estimate social anxiety.

Objective: The main objective of this research is the analysis of impacts of emotional intelligence and demographic characteristics of young people at high school (ages 15-17) and university (ages 20-23) on social anxiety level.

Sub-objectives:

1. Do social anxiety levels and emotional intelligence characteristics of high school age adolescents vary according to demographic variables?
2. Do social anxiety levels and emotional intelligence characteristics of university age young people vary according to demographic variables?
3. Do emotional intelligence characteristics of high school age adolescents predict their social anxiety levels?
4. Do emotional intelligence characteristics of university age young people predict their social anxiety levels?
5. Are social anxiety levels and emotional intelligence characteristics of high school age adolescents different than demographic variables?

Method: It is a review type study.

Universe and Sample: In 2012- 13 academic year, data was collected from a total of 491 ($N_{female}=288$ $N_{male}=203$) students from four state high schools in Kadıköy County (50.Yıl Tahrir High School, Istanbul Anatolian High School, Kadıköy Anatolian Medical Vocational High School, Mehmet Beyazıt Anatolian Medical Vocational High School) and total of 203 ($N_{female}=149$ $N_{male}= 54$) candidate teachers studying in a state university (Marmara University Atatürk Faculty of Education, Religious Culture and Moral Education Teaching, Science Teaching, English Teaching, Psychological Counseling and Guidance). The total number of subject of the research is 694 people ($N_{total\ female}=437$ $N_{Total\ male}= 257$) As one of the independent variables of the research is emotional intelligence and with the assumption that choosing medical sciences as a profession might be related to emotional intelligence, two medical high schools were included in the sampling (purposeful sampling).

Data Collection Tools: Bar-On Emotional Intelligence Test (Bar-ON EQ) (Mumcuoğlu, 2002), Liebowitz Social Concern Scale (LSAS) (Gençöz, 2003; Aydemir and Köroğlu, 2006; Kalkan, N. 2008) Turkish versions and Demographic Information Form were used for data collection. Bar'On Emotional Intelligence Test consists of the following sub-tests: Intrapersonal relationship, Interpersonal relationship, Stress Management, compatibility and general temperament. Each scale was divided into 2 or 5 sub-scales in itself. Liebowitz Social Anxiety Scale consists of social anxiety, social avoidance and total social

anxiety scores. "Total Social Anxiety" could also be obtained. In addition some of the demographic variables include gender, whether having close friends or not, the relationship frequency of family to relatives.

Data Analysis Methods: Whether LSAS and Bar'ON-EQ test scores of high school and university age groups differ according to data of Demographic Information Form was analyzed by One-way variance analysis and Unrelated Group Test. Post-doc analysis was conducted after the variance analysis.

The predictive power of Emotional Intelligence (Bar'on EQ) test scores of high school and university age groups to Social Anxiety (LSAS) scores was made by Stepwise Regression Analysis.

The differentiation between social anxiety and emotional intelligence scale scores of high school and university age young people was analyzed by non-related group t test.

Findings: While the social anxiety levels of university students varied according to the gender variable ($t=-2.435$, $sd=200$ sig=.016 $p<.05$), no differentiation was observed in their total emotional intelligence test score averages ($t=-.921$, $sd=201$, sig=.358 $p>.05$). The differentiation is in favor of females ($X_{female}=98.2819$ $X_{male}=87.3585$).

Whether the social anxiety levels of university students differ according to their situation of having a friend was analyzed by One-way Analysis of Variance. Prior to the analysis, the homogeneity of group variances was tested by Levene method and indifference was determined. The one-way analysis of variance was conducted afterwards (ANOVA) ($F=.154$, sig=.857, $p>.05$) and a significant difference could not be found.

The homogeneity of variances for the differentiation of university students' Bar-ON test scores according to their having a friend was tested by Levene method and indifference was observed. Then the one-way analysis of variance was conducted and a statistically significant difference was found between the groups in terms of having a friend ($F=3.612$, sig=.029, $p<.05$). According to the Scheffe post-hoc analysis made to determine which groups vary, it was observed that the emotional intelligence test scores (Avg. Diff.= -21.84144 SH=8.15451 sig=.029) of the students "having more than one friend" vary significantly than the students with no friends at the $p<.05$ level, provided that the students "having one or two friends" was kept constant.

It was determined that the total scores of emotional intelligence scale in university age group and the variable of "being female" together had the predictive power to social anxiety score ($R^2=.081$ $F=9.809$ $sd=2; 199$ $p=.000$) in the ratio of 8%.

It was observed that there was differentiation between the social anxiety score averages of high school students according to the gender variable ($t=-2.325$, $sd=489$, sig=.020) at $p<.05$ level and according to their total emotional intelligence test score averages ($t=-3.898$, $sd=489$ sig=.000) at $p<.01$ level. The differentiation is in favor of females for both social anxiety level ($X_{female}=87.8646$ $X_{male}=81.3695$) and emotional intelligence ($X_{female}=500.9375$ $X_{male}=479.9360$).

First the homogeneity of variances in analysis of high school students' total test scores according to "having a friend" was tested by Levene method. After no difference was found as a result of this analysis, a one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted between groups and a significant difference was determined between groups ($F=9.303$ sig=.000) at $p<.01$ level.

After the one-way analysis of variance conducted according to high school students' Liebowitz total social anxiety test scores according to "having a friend", the Scheffe post-hoc analysis was made and a significant result was obtained for the students "having more than one friend" at $p<.05$ level when compared to the students with no friends (Avg.Diff.=15.86555), provided that the students "having one or two friends" was kept constant; and for the students "having one or two friends" at $p<.05$ level when compared to the students with no friends (Avg.Diff.=15.86555), provided that the students "having more than one friend" was kept constant.

The dependent variable of the study is the "level of social anxiety". It was seen in the analysis results that three variables of high school group; "Intra personal factors", a sub-scale of emotional intelligence test, "being female" for gender and "having one or two close friends" together explained 5% of the scores in social anxiety scale ($R^2=.053$ $F=10.107$ $sd=4; 477$ $p=.000$).

Key Words: Social anxiety, Emotional intelligence, social anxiety level of young people, emotional intelligence levels of young people

References

- Altaylı, Z. B. (1999). Sosyal fobik olan ve olmayan bireyler arasındaki kişilerarası şema farklılıkları [Interpersonal scheme differences between individuals with or without social phobia]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Asbaugh, A., R., Anthony, M. M., McCabe, R.E. Schmidt, L., A. & Swinson, R., P. (2005). Self- evaluative biases in social anxiety. Cognitive Therapy and Research 29(4), 387-398.
- Aslan, A.E. ve Kalkan, N. (2009). Ergenlerde bilişsel yapılar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin bilişsel davranışçı yaklaşım açısından yorumlanması [Interpretation of the relation between cognitive structures and social anxiety in adolescents in terms of cognitive behavioral approach]. X. Ulusal PDR Kongre Özetleri Kitabı. Çukurova Üniversitesi ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

- Aydemir, Ö. ve Köroğlu, E. (2006). Psikiyatride Kullanılan Ölçekler [Scales used in Psychiatry]. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Beck, T., A. (2005). Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar [Cognitive Therapy and Emotional Disorders]. (A. Türkcan, Çev.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2001). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competency Inventory (ECI). In R. Bar-On & J. D. A. Parker, Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gencoz, T. (2003). Liebowitz Social Anxiety Scale: The Turkish Version. Psychological Reports. 93(2), 1059- 1069.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), The Emotionally Intelligent Workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gümüş, A.E. (2006a) Sosyal Kaygının Benlik Saygısı ve İşlevsel Olmayan Tutumlara Göre Yordanması [Predicting Social Anxiety According to Self-respect and Dysfunctional Attitudes]. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 26 (3): 63-73.
- Gümüş, E., A. (1997). Üniversite öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi [Analysis of university students' social anxiety levels according to various variables]. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) , Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, E., A. (2006b). Sosyal Kaygı ile Başa Çıkma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kalkan, N. (2008). Ergenlerde Bilişsel Yapılar ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Açısından Yorumlanması [Interpretation of the relation between cognitive structures and social anxiety in adolescents in terms of cognitive behavioral approach]. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mumcuoğlu, Özlem.(2002). Bar-On Duygusal Zeka Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory- Bar-On EQ-I)'Nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması [Turkish Linguistic Equivalence, Reliability and Validity Study on Bar-On Emotional Quotient Inventory- Bar-On EQ-I]. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.

**Çocuklar için Mimari Tasarım Öğretim Programı:
Türk Kültürüne Uyarlanması ve Etkililiğinin Analiz Edilmesi⁷**

Yrd.Doç.Dr. Gökse GÖZEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
goksugozen@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Tasarım; özgün bir ürün oluşturmak üzere fikir, çizim, bilgi vb. bileşenlerin bağdaştırıldığı, başta yaratıcı düşünme olmak üzere üst düzey bilişsel becerilerin kullanımıyla üretim etkinliklerinin biçimlendirildiği karmaşık bir süreçtir (Berg & Medrich, 1980; Cobb, 1977; Cohen & Horm-Wingerd, 1993; Sebba & Churchman, 1986; Stebbins, 1973; Susa & Benedict, 1994; Zeisel, 2006). Tasarımın izlerini hayatın her alanında görebilmek mümkündür ve tasarım, yalnızca yaşamı kolaylaştıran eşya ya da nesnelerin yapılandırılması ile sınırlı değildir. Çevre psikolojisi, mimari psikoloji ve deneysel psikoloji alanlarında, mekân tasarımlarının insanların tutum ve davranışları üzerinde nesne tasarımlarından daha etkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma yürütülmüş, bunların önemli bir kısmı mekân tasarımlarının çocuklar üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Örneğin Barker (1968), çocuğun davranışlarının, kişilik ve zekâdan çok, psiko-sosyal ortam ve mekân tarafından şekillendiğini saptamış; çocuğun beklentilerini yansıtmayan okul ve oyun ortamlarının içe kapanıklık ve tek başına oyun davranışını artırdığını ortaya koymuştur. Laike (1997), fiziksel çevrenin çocukların duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirlemiş, Hunter (2005) ise uzamsal olarak tasarlanan mekânların çocukların mantıksal-matematiksel becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Çocukların isteklerini yansıtan mekân tasarımlarının, zihinsel yetenek düzeyini artırdığına ve zihin geriliğini azalttığına ilişkin araştırmalar da mevcuttur (Taylor, 1993). Bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda mimari tasarım, sadece yetişkin profesyonellerin üretebileceği bir etkinlik olmaktan çıkmış, pek çok ülkede çocukların estetik yargı gelişimlerini desteklemeye, çevre ve doğaya ilişkin farkındalık kazanmalarına yönelik tasarım ve mimarlık eğitimleri uygulanmaya başlanmıştır. Bunlar arasında, Amerikan Mimarlar Kurumu (AIA) tarafından yürütülen “Tasarım Aracılığıyla Öğrenme” (Learning by Design) projesi (1980), Finlandiya’daki “Çocuklar ve Gençler için Mimarlık Okulu” (ARKKI) tarafından 1993 yılından bu yana yürütülen eğitim etkinlikleri, 2008 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nin Teksas eyaletinde gerçekleştirilen KIDS projesi sayılabilir (Meskanen, 2004; Sandler, 1989; Tekkaya-Poursani, 2009). Bunlar içinde en bilineni ise Taylor ve Vlastos tarafından geliştirilen ve 30 yıla yakın süredir Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanan Çocuklar için Mimari Tasarım Öğretim Programı’dır. Anaokulundan lise çağına kadar olan çocuklara mimarlığa ilişkin bilgi ve beceri kazandırarak onları içinde bulundukları mekânları tasarlayabilen, kültürel ve doğal dünyaya duyarlı bireyler haline getirmeyi amaçlayan bu program, tüm insanları birer tasarımcı olarak ele alarak yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Taylor, Vlastos ve Marshall, 1991). Çocukların, kent ve kültürel mirasın gelecekteki mimarları oldukları düşünüldüğünde, bu programın çocuklarda arayış, deneyim ve keşif sürecini destekleyen özellikleri daha da önemli hale gelmektedir. Tasarım becerisinin, uygun eğitim programları ile erken yaşlardan itibaren desteklenmesi son derece önemlidir. Ancak Türkiye’de, çocuklara yönelik bu tür bir tasarım öğretimi programı bulunmamaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı; Amerikan kültürüne uygun olarak hazırlanan Çocuklar için Mimari Tasarım Öğretim Programı’nı okulöncesi 6 yaş ve 1-5. sınıf düzeyindeki 7-11 yaş Türk çocukları için uyarlamak ve uyarlanmış programın etkililiğini analiz etmektir.

Yöntem: Mimari Tasarım Öğretim Programı’nın Türk kültürüne uyarlanması uzman gruplarının çalışmalarıyla gerçekleştirilmiş, uyarlamanın farklı adımlarında (programın Türk diline çevrilmesi, orijinal dile geri-çeviri süreci, içeriğin deneysel, kavramsal ve anlamsal eşdeğerliğinin sağlanması, Türk kültürüne özgü öğelerle donatılması ve incelenmesi) ölçüt örnekleme tekniğiyle oluşturulmuş beş farklı uzman grubu görev almıştır. Programın etkililiği son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışma çerçevesinde analiz edilmiştir. Uyarlanan program 2011-2012 öğretim yılında 13 hafta boyunca, Ankara’nın merkez ilçesinde bulunan orta sosyoekonomik düzeydeki bir okulun okulöncesi ve 1-5. sınıf düzeylerinde öğrenim gören 6-11 yaş arasındaki toplam 177 çocuğa uygulanmıştır. Bu öğrenciler, her bir sınıf/yaş düzeyini temsil eden altı farklı deney grubunu oluştururken, aynı özelliklere sahip altı kontrol grubunda yer alan toplam 167 çocuğa ise daha geleneksel etkinliklerden oluşan bir program uygulanmıştır. Programların uygulanması süresince, her bir oturum sonrasında çocuklara mimari tasarım odaklı performans görevleri verilmiştir. Bu görevler, kazanımların göstergelerini iki boyutlu (çizim, poster, kolaj vb.) ve üç boyutlu (oda/ev/barınak maketi, şehir/köprü/okul modeli, nesne tasarımı vb.) tasarım ürünleriyle ya da yazılı anlatım, uygulama ve canlandırmalara dayalı olarak ortaya koymaya çalışan içeriklerle oluşturulmuştur. Görevler doğrultusunda çocuklar tarafından tasarlanan ürünler, geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilmiştir. Puanlama anahtarlarının geçerliği uzman görüşlerine dayalı olarak belirlenmiş, güvenilirliği belirlemede ise, iki puanlayıcı arasındaki tutarlılığın düzeyinin toplam puanlar üzerinden kestirilmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından (Magnusson, 1967, 42); uyum düzeyinin, anahtarlarda yer alan her bir ölçüt açısından ayrı ayrı ele alınmasında ise Cohen’in Kappa formülünden (Krippendorff, 2004) yararlanılmıştır. İncelemeler sonucunda puanlamalar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve manidar korelasyonlar ($0,924 \leq r_{xy} \leq 0,990$, $p < 0,01$) olduğu belirlenmiş, her bir anahtarın içerdiği her bir ölçüt için elde edilen tüm Kappa simetrik uyum değerlerinin ($0,417 \leq k \leq 1,000$, $p < 0,01$ ve $p < 0,05$) manidar olduğu gözlenmiştir. Bu *Bulgular*, puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin kanıtı olarak kabul edilmiştir. Farklı içerikteki 13 performans görevine özel olarak ve farklı yaş gruplarındaki çocukların estetik yargı açısından tercih yapma ve karar verme süreçlerindeki gelişimsel farklılıklar göz önünde

⁷ Bu çalışma, 2010-2012 yılları arasında TÜBİTAK tarafından desteklenen 110K269 No’lu "Tasarım Öğretim Programı (Mimarlık ve Çocuk Öğretim Programı)’nın Türk Kültürüne Uyarlanması, Etkililiği Analizi ve Yaygınlaştırılması" başlıklı proje kapsamında yürütülmüştür.

bulundurulacak geliştirilen bu anahtarlar, içerdikleri ana ölçütlerin (mekana ilişkin farkındalık, görsel düşünme, detay ve bütünsel estetik vb.) ve alt ölçütlerin (fiziksel çevreye duyarlılık, hayal gücü, akıcılık, materyallerin niteliği vb.) sayısı ve niteliği açısından da farklılaşmaktadır. Diğer bir deyişle, tüm performans görevleri ve görevlere özel anahtarlar aynı zamanda "sınıf düzeyine ve yaşa özel" bir yapıya sahiptir. Araçların yapısı ve *Araştırmanın amacı* doğrultusunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performans puanlarının ortalamaları, farklı sınıf/yaş düzeyleri için karşılaştırmalı olarak değil, her sınıf/yaş düzeyi için kendi içinde karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada, örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurularak parametrik olmayan bir istatistik olan "ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi"nden yararlanılmıştır. Analizlerde 0,01 ve 0,05 manidarlık düzeyleri benimsenmiştir.

Bulgular: İstatistiksel analizler sonucunda; 13 farklı performans görevi ürününe dayalı tasarım becerilerinin gelişimi açısından, deney ve kontrol grupları arasında tüm sınıf/yaş düzeylerindeki deney gruplarının lehine manidar farklar olduğu gözlemlenmiştir.

Sonuçlar: Yaratıcı düşünme; temel düzeydeki örgün eğitim ile geliştirilmesi zorunlu olan bir anahtar düşünme becerisidir. Tasarım eğitimi ise yaratıcılığın gelişiminde önemli bir görev görmektedir çünkü tasarımın kendisi başlı başına bir yaratma etkinliğidir. Bu araştırmanın *Bulguları*, Türk kültürüne uyarlanan Mimari Tasarım Öğretim Programı'na katılan deney grupları ile geleneksel tasarım etkinliklerine katılan kontrol grupları arasında, tasarım becerilerinin gelişimi açısından, tüm sınıf/yaş düzeylerindeki deney gruplarının lehine manidar farklar olduğu göstermektedir. Buna dayalı olarak, Mimari Tasarım Öğretimi Programı'nın 6-11 yaş çocuklarının tasarım becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu, bu etkisiyle çocukların, başta yaratıcı düşünme becerisi olmak üzere üst düzey becerilere dayalı bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği söylenebilir. Matematik, tarih, fen ve sanattan yararlanılan ve disiplinlerarası bir program olan Mimari Tasarım Öğretimi Programı'nın, okulöncesi, ilk ve orta öğretim programlarındaki temel öğrenme alanları (dil bilgisi, matematik, fen ve teknoloji, sanat vb.) ile bütünleştirilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: çocuk ve mimarlık, mimari tasarım eğitimi, yaratıcı tasarım becerileri, yaratıcı düşünme becerisi

Kaynakça

- Barker, R. (1968). *Ecological psychology*, Stanford: Stanford University Press.
- Berg, M. & Medrich, E.A. (1980). Children in four neighborhoods: The physical environment and its effect on play and play patterns. *Environment and Behavior*, 12(3), 320-348.
- Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*, New York: Columbia University Press.
- Cohen, S. & Horm-Wingerd, D. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children. *Environment and Behavior*, 25(1), 103-120.
- Hunter, K. (2005). *Environmental psychology in classroom design*. Unpublished master's thesis, Master of Architecture, University of Cincinnati, Ohio.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-433.
- Laike, T. (1997). The impact of daycare environments on children's mood and behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(3), 209-218.
- Magnusson, D. (1967). *Test theory*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Meskanen, P. (2004). *Finlandiya'da çocuklar için mimarlık eğitimi* [Architectural education for children in Finland]. In M. O. Yılmaz (Trans.), 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet'in 80. Yılında Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk (pp. 343-346), Ankara: Ankara University.
- Sandler, A. (1989). Learning by design: The AIA (The American Institute of Architects) elementary and secondary education program. *Art Education*, 42(5), 13-16.
- Sebba, R. & Churchman, A. (1986). Schoolyard design as an expression of educational principles. *Children's Environments Quarterly*, 3(3), 70-76.
- Stebbins, R.A. (1973). Physical context influences on behavior: The case of classroom disorderliness. *Environment and Behavior*, 5(3), 291-314.
- Susa, A.M. & Benedict, J.O. (1994). The effects of playground design on pretend play and divergent thinking. *Environment and Behavior*, 26(4), 560-579.
- Taylor, A.P. (1993). The learning environment as a three-dimensional textbook. *Children's Environments*, 10(2), 170-179.
- Taylor, A.P., Vlastos, G., & Marshall, A. (1991). *Architecture and children: Teachers' guide*, Seattle: Architecture and Children Institute.
- Tekkaya-Poursani, E. (2009). Çocukların mimarlığı için bir ortaklık: KIDS [A Partnership for the architecture of children: KIDS]. *Mimarlık Dergisi*, 347, 51-55.
- Zeisel, J. (2006). *Inquiry by design: Environment/behavior/neuroscience in architecture, interiors, landscape, and planning*, New York: W.W. Norton & Company.

Erasmus Öğrenci Değişim Programının Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimlerine Katkıları: Bir Olgubilim Araştırması

Doç. Dr. Ali ERSOY
Anadolu Üniversitesi
alersoy@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Küresel dünyada kültürlerarası deneyime sahip eğitilmiş bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu bireyler din, ırk, dil, yeme-içme, eğlence, çalışma alışkanlıkları gibi farklı kültürel özellikleri içeren insanların birlikte yaşadıkları ve çalıştıkları çokkültürlü toplumlarda işlevsel ve dönüştürücü bir rol üstlenmektedir. Bu rolün yerine getirilmesinde özellikle hizmet öncesi eğitim sürecinde öğrenci değişim programları aracılığıyla kültürlerarası bir deneyim yaşamak önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda Avrupa Birliği [AB] tarafından kültürlerin birbirlerini yakından tanımaları amacıyla değişim programları işe koşulmuştur. Öğrencilerin yararlandığı değişim programlarından biri de Erasmus'tur.

Erasmus öğrenci değişim programı, AB'nin eğitim politikalarının temel amaçlarından biri olan Avrupalılık ideali için öğretmen ve öğrenci hareketliliğinin sağlanmasında anahtar bir roledir (Pineda, Moreno & Belvis, 2008). Türkiye, Erasmus programına ilk defa 2004 yılında katılmıştır. Aynı yıl 1142 öğrenci yurt dışına giderken, Türkiye'ye 299 öğrenci gelmiştir. 2008 yılında giden öğrenci 7810, gelen öğrenci 2661 sayısına ulaşmıştır, 2011 yılında ise 10.095 giden öğrenci, 4288 gelen öğrenci olmuştur (Ulusal Ajans, 2013). Görüldüğü gibi giden ve gelen öğrenci sayısı düzenli olarak artmıştır. Ancak bu artışa rağmen Erasmus öğrenci değişim programıyla ilgili Türkiye'de gerek nicel gerekse de nitel olmak üzere çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Genel anlamda Erasmus programının verimlilik, sonuçları, yansımaları ve diğer gereksinimler bakımından değerlendiren araştırma sonuçlarına gereksinim vardır (Aydın, 2012). Ayrıca Erasmus öğrenci değişim programına katılan öğrencilerin görüşlerinin ve deneyimlerinin öğrenim gördükleri fakültelere göre incelendiği araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Türkiye'de Erasmus öğrenci değişim programıyla ilgili yapılan araştırmalar öğrencilerin devam ettikleri lisans programlarına göre eğitim fakültesi öğrencileri ve diğer fakültelerin öğrencileriyle yapılan araştırmalar olarak iki başlık altında incelenebilir. Bu kapsamda Türkiye gelen öğrencilerle yapılan çalışmalarda; kültürlerarası iletişim kaygısı (Bozkaya & Erdem Aydın, 2010), Türkçe öğrenme nedenleri (Mirici, İlter, Saka & Glover, 2009), ve yaşanan sorunlar (Yağcı, Çetin & Turhan) incelenen konu örneklerinden bazılarıdır. Türkiye'den giden öğrencilerle yapılan araştırmaların konularına ise, Erasmus'un öğrenciler üzerindeki etkileri (Kasapoğlu Önder ve Balcı, 2010; Tekin, 2010), öğrencilerin kurum kültürüne ilişkin görüşleri (Yavaş, Demir ve Polat, 2011) ve memnuniyet düzeyi (yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu ve Ergene, 2007) konuları örnek verilebilir. Eğitim fakültelerine gelen öğrencilerle yapılan araştırmalar; bireysel ve mesleki gelişim (Ersoy & Günel, 2011), sınıf yönetimi (Boyacı, 2011); giden öğrencilerle yapılan araştırmalar ise; kültürlerarası etkileşim (Demir ve Demir, 2009), kültürlerarası karşılaşılacak sorunlar (Ersoy, 2013) ve beklenti ve deneyimleri (Kumral & Şahin, 2011) konularında yapılmıştır. Eğitim fakültelerinden Erasmus programına daha çok yabancı dil öğretmenliği programlarındaki (Aydın, 2012) öğrencilerin katıldığı söylenebilir. Çünkü yabancı dil yeterliği programa katılımda en önemli engellerden biri olabilmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin Erasmus programına katılmalarında, ailelerin yurt dışı eğitime olumlu ve olumsuz bakış açıları, ekonomik yetersizlikler ve öğrencilerdeki öz-güven eksikliği gibi nendeler de engel olabilmektedir. Sayılan engellere rağmen Erasmus'a katılarak kültürlerarası deneyimde bulunan öğretmen adaylarının görüşleri ve bu deneyimi nasıl algıladıkları araştırılması gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu deneyim anlaşılması hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kültürlerarası eğitimin katkıları açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir. Öğretmen adaylarıyla Erasmus değişim programıyla ilgili çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle Türkiye'den giden öğretmen adaylarının bu deneyimlerinin mesleki gelişimleri açısından nasıl algıladıkları konusunda araştırmalara gereksinim vardır. Bu araştırmanın temel amacı, Türk öğretmen adaylarının Erasmus değişim programı deneyimlerinin mesleki gelişimlerine nasıl katkı sağladığını anlamaktır.

Yöntem:

Desen: Araştırma fenomenoloji deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu desende, araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını (Richards ve Morse, 20017), bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir? ve bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Creswell, 2013) sorularıyla yanıt arar. Bu araştırmada öğretmen adaylarının deneyimledikleri Erasmus değişim programına ilişkin algılarını anlamak amaçlanmıştır.

Katılımcılar: Katılımcıların seçiminde benzeşik örnekleme yapılmıştır (Glesne, 2013). 2008-2009 öğretim yılının bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden altı öğretmen adayının Erasmus programından yararlandığı belirlenmiştir. Bu öğretmen adayları üç farklı Avrupa ülkesinde yaklaşık dört ay bulunmuşlardır. 2010 yılında bu öğretmen adaylarıyla araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversite: Anadolu üniversitesinden 2004-2005 öğretim yılında Erasmus değişim programıyla 68 giden, 8 gelen öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı 2012-2013 öğretim yılında giden öğrenci sayısı 232, gelen öğrenci sayısı ise 106 olarak gerçekleşmiştir. Toplamda ise giden öğrenci sayısı 2576 gelen öğrenci sayısı 1020'ye ulaşmıştır (Anadolu Üniversitesi, 2013). Anadolu üniversitesi Erasmus giden-gelen öğrenci bakımından programın başlangıcından bu yana hep ilk beş üniversite arasında yer almıştır (Ulusal Ajans, 2013).

Verilerin toplanması : Araştırma verileri odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Odak grup görüşmesinde amaç, anlam çıkarma yerine anlamak; genelleme yerine çeşitliliği tanımlamak ve katılımcılara ilişkin açıklama yapmak yerine onların durumu nasıl

algıladığını ortaya çıkarmaktır (Krueger ve Casey, 2000). Ayrıca katılımcıların etkileşimlerinden yararlanarak deneyimlerinin benzer ve farklı yönlerini de anlamak amacıyla odak grup görüşme *Yöntemine* baş vurulmuştur. Odak grup görüşmesi iki saat sürmüştür.

Verilerin analizi ve yorumlanması :Araştırma verileri tematik olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğretimsel mesleki gelişim ve bireysel mesleki gelişim olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu temalar görselleştirilmiş ve öğretmen adaylarının temalara ilişkin ifade ettikleri görüşlerinden alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Sonuçlar : Erasmus öğrenci değişim programına katılmak öğretmen adaylarına öğretimsel ve bireysel mesleki gelişim boyutlarında katkı sağlamıştır. Öğretimsel mesleki gelişim boyutunda; öğretimde çok materyal yerine işlevsel materyal kullanma, öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin rolünü görme, sürece dayalı değerlendirme uygulamalarını deneyimleme ve iki dilli eğitim-öğretim ortamlarını görme konularında deneyimler yaşamışlardır. Bireysel mesleki gelişim kapsamında; sürekli mesleki gelişimin önemimin farkına varma ve farklılıklara saygı duyma konularında eksiklerin olduğunu görme konularında bireysel gelişme gereksinimlerin farkına varmışlardır. Öğretmen adaylarının tamamı, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrenci değişim programlarına daha fazla sayıda öğretmen adayının katılmasını önermektedir. Çünkü, onlar, öğretmenlik mesleğinde yurt dışı deneyime sahip olmanın önemli bir üstünlük olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar sözcükler: Erasmus değişim programı, mesleki gelişim, öğretmen adayı, olgubilim

Kaynakça

- Aydın, S. (2012). "I am not the same after my ERASMUS": A qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(55), 1-23.
- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitelerdeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 270-282.
- Bozkaya, M., & Erdem Aydın, İ. (2010). Kültürlerarası iletişim kaygısı: Anadolu Üniversitesi Erasmus öğrencileri değişim programı örneği. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 29-42.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Third edition). New York: Sage.
- Demir, A., & Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 95-105.
- Ersoy, A., & Günel, E. (2011). Cross-cultural Experiences through Erasmus: Pre-service Teachers’ Individual and Professional Development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63-78.
- Ersoy, A. (2013). Türk öğretmen adaylarının kültürlerarası deneyimlerinde karşılaştıkları sorunlar: Erasmus değişim programı örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 254-166.
- Kasapoğlu Önder, R., & Balci, A. (2010). Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Ankara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 93-16.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kumral, O., & Şahin, A. (2011). Eğitim Fakültesindeki ERASMUS Öğrencilerinin Beklentileri ve Deneyimleri. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar Cilt 1* içinde (s. 496-503), İstanbul.
- Mirici, İ. H., İlter, G. B., Saka, Ö., & Glover, P. (2009). Educational exchanges and Erasmus intensive language courses: A case study for Turkish courses. *Education & Science*, 34, 148-159.
- Önder-Kasapoğlu, R., & Balci, A. (2010). Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93-116.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 19(1), 61-98.
- Pineda, P., Moreno, V., & Belvis, E. (2008). The mobility of university students in Europe and Spain. *European Educational Research Journal*, 7(3), 273-288.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Readme first for a user’s guide to qualitative methods* (Second edition).. Thousand Oaks: Sage.
- Şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 24, 1777–1790.
- Tekin, U. (2011). Erasmus programı’nın Türkiye üniversiteleri ve üniversite öğrencileri üzerine etkileri. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar Cilt 1* içinde (s. 512-519), İstanbul.
- Ulusal Ajans. (2013). *Yayınlar ve istatistikler*. <http://www.ua.gov.tr> adresinden 21 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- Yağcı, E., Ekinci, C. E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 229-239.
- Yağcı, E., Çetin, S., & Turhan, B. (2013). Erasmus programı ile Türkiye’ye gelen öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 341-350.

Yrd. Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, seydatarim@mu.edu.tr

ÖZET

Günümüz dünyasında çocuklar çoğunlukla, çatışan dil ideolojilerinin hüküm sürdüğü; genelin konuştuğu hakim dilin okul ve kariyer başarısı ile eşleştirildiği, etnik dilin ise kültürel mirasın bir taşıyıcısı olarak görüldüğü çokdilli toplumlarda büyüyorlar. Alan yazında eğitimde anadili kullanımının farklı boyutlarını ve önemini gözler önüne seren araştırmalar oldukça fazladır. Çocukların anadillerindeki yeterlikleri hem hakim dil kazanımını destekleyerek (Cummins 1992; Krashen 1998), akademik olarak başarılı olmalarını sağlar (Garcia-Vazquez, Vazquez, Lopez, & Ward 1997) hem de bilişsel olarak gelişimlerini olumlu yönde etkiler (Cummins 1986). Ayrıca, araştırmacılar anadildeki yeterliğin çocuklarda kimlik kazanımında önemli rol oynadığı saptamış (Fishman 2001; Phinney, Romero, Nava, & Huang, 2001) ve çocukların öz-saygılarını arttırdığını savunmuştur (Vadas 1995).

Alan yazın incelendiğinde görülmektedir ki, öğretmenlerin farklı dillere sahip çocukların eğitimi üzerine görüş ve tutumları, bu çocukların okul ortamında dil ve kültürlerinin çeşitliliğinin farkına varılarak eğitilmelerini ve motive edilmelerini fazlasıyla etkilemektedir (Corson 2001; Macias 2004). Ball ve Lardner (1997) öğretmenlerin farklı dillere sahip çocukların dillerine ve kültürlerine karşı tutumları ile bu çocukların ihtiyaçlarına cevap veren etkin bir öğretim ortamı sağlamaları ile doğrudan ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Bu araştırmaya paralel olarak, okul ortamının anadillerine ve kültürlerine değer vermediği algısının olduğu çocukların anadillerini öğrenmeyi reddettikleri ve dillerini kullanmayı bıraktıkları gözlemlenmiştir (Wong-Fillmore 2000).

Son yıllarda, Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ile birlikte değişik nitelik ve nicelikte bir çok etnik gruptan çocuğa ulaşılmıştır. Bu durum, erken çocukluk eğitimi alanında çalışacak okul öncesi öğretmenlerinin çocukların farklı dillerine karşı duyarlılığı, eğitimi, ihtiyaçları ve kültürler arası iletişim gibi konularda bilgi, farkındalık ve deneyim sahibi olmaları gerekliliğinin sinyallerini vermeye başlamıştır. Türkiye çokdilli ve çok kültürlü bir toplum olmasına rağmen, öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarını

tek dil ve tek kültürün hakim olduğu ortamlarda eğitim vermek üzere yetiştirmektedir. Öğretmen adaylarının kendi değerlerini, inanışlarını, tutum ve davranışlarını standart olarak görmeleri, çokdilli eğitim üzerine bilgilerinin yetersiz olması öğretmen adaylarının farklı dillere sahip olan çocukların ihtiyaçlarına bilinçli/bilinçsiz olarak duyarsız kalmalarına ve çocuklara önyargı ile yaklaşmalarına sebep olmaktadır.

Bu bağlamda, bu *Araştırmanın amacı* okul öncesi öğretmen adaylarının çok dilli eğitim üzerine olan görüşleri ve tutumlarını inceleyerek, öğretmen adaylarının çokdilli eğitim ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemektir. Ayrıca araştırma da, öğretmen adaylarından mevcut okul öncesi eğitimi programının değerlendirmesini yapmaları, ülkemizdeki dil ve kültür çeşitliliğine cevap verebilen, etkili öğretmenlerin eğitimi için tavsiyeler alınması planlanmıştır.

Çalışmada, Muğla S. K. Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki dördüncü sınıf öğrencilerinden bir grup öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmen adaylarına çokdilli eğitim üzerine sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler, çokdilli eğitimden ne anlaşıldığı, çokdilli eğitimin gerekli olup olmadığı, önemi ve adayların anadili Türkçe’den farklı çocuklardan olduğu ortamlarda öğretmenlik yapmaya hazır hissedip hissetmedikleri gibi öğretmen adaylarının çokdilli eğitime karşı tutum ve görüşlerini belirttikleri sorulardan oluşturulmuştur. Görüşmeler katılımcıların izni ile kaydedilmiş ve nitel veri inceleme teknikleri ile analiz edilmiştir.

Öğretmen adayları çokdilli eğitim üzerine görüşlerini ve tutumlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun çokdilli eğitim üzerine bilgi eksikliği olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, hali hazırdaki okul öncesi eğitimi müfredatının değerlendirmelerini yapmış, ve tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları, okul öncesi lisans programı dahilinde almış oldukları bazı derslerin (örn: gelişim ve çocukta dil becerilerinin desteklenmesi gibi) içeriğinde “çokdilli ve çok kültürlü bakış açıları ile eğitim” konularına değindiklerini ve bu derslerin çokdilli eğitime karşı tutumlarının ve görüşlerinin olumlu yönde değişmesini sağladığından bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları, özellikle, okul öncesi lisans eğitimi müfredatının çokdilli eğitim üzerine farklı derslerle desteklenmesinin, farklı diller konuşan çocuklarla aynı ortamda staj imkanlarının sağlanmasının ve bu çocukların ihtiyaçlarına cevap veren öğretme tekniklerinin sınıf-içi uygulamalarda deneyimlenerek bu ortamlarda çalışmaya hazır hale gelenebilmesinin önemini sıklıkla vurgulamışlardır.

Çocukların konuştukları farklı dillerden kaynaklanan eşitsizlikleri gidermek amacıyla tüm çocuklara benzer fırsat eşitliği sağlamaya çalışan eğitim düşüncesinde olan, kültürler arası iletişime açık, sözel ve sözel olmayan iletişim tekniklerini kullanabilen, farklı kültürlerle duyarlı öğretmenlerin yetişmesi biz eğitimcilerin temel hedefleri arasında olmalıdır. Bu öğretmenler ancak çokdilli eğitimi destekleyici bir müfredat ile en etkin bir şekilde yetiştirilebilirler.

Anahtar kelimeler: Çokdilli eğitim, çokkültürlülük, okul öncesi eğitim, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

- Ball, A., & Lardner, T. (1997). Dispositions toward language: Teacher constructs of knowledge and the Ann Arbor Black English case. *College Composition and Communication*, 48(4), 469–485.
- Corson, D. (2001). *Language diversity and education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–36.
- Cummins, J. (1992). Bilingual education and English immersion: The Ramírez report in theoretical perspectives. *Bilingual Research Journal*, 16, 91–104.
- García-Vázquez, E., Vázquez, L. A., López, I. C., & Ward, W. (1997). Language proficiency and academic success: Relationships between proficiency in two languages and achievement among Mexican-American students. *Bilingual Research Journal*, 21, 334–347.
- Fishman, J. (Ed.). (2001). *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1998). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Macías, R. (2004). The role of schools in language maintenance and shift. *Heritage Language Journal*, 1.
- Phinney, J., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135–153.
- Vadas, R. E. (1995). Assessing the relationship between academic performance and attachment to Navajo culture. *Journal of Navajo Education*, 12, 16–25.
- Wong-Fillmore, L. (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? *Theory Into Practice*, 39(4), 203–210.

Yrd. Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR
Dumlupınar Üniversitesi
e-posta: baybars.eynur@dpu.edu.tr

ÖZET

Giriş: Bir ülkede eğitim, makro açıdan belli başlı iki kuvvetin etkisi altındadır. Bu kuvvetlerin daima var olduğu ve var olacağı düşünülürse, özellikle yükseköğretimde problemlerin hiçbir zaman bitmeyeceği kabul edilebilir. Bu kuvvetlerden biri sosyal talep, diğeri de insan gücü ihtiyaçlarıdır (ROHLEN, 1987). Hizmetlere insan gücü açısından baktığımız zaman hizmetle insan gücü ihtiyaçları veya emek üretimi arasında bir bağ kurmuş oluruz (ROHLEN, 1987).

Günümüz öğretim anlayışında birikmiş bilgi aktarılmasından çok bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerilerini kazandırma ön plana çıkmıştır. Bu anlayışla, günümüzde, bilgi toplumlarında var olabilmek için öğrenci ve öğretmenlerin belli becerilere sahip olmaları gerekmektedir (AKKOYUNLU, 2002). Fakülte yaşantısı içinde gerek öğrencilerin gerekse akademik personelin akademik çalışmalar içinde sürekli olarak muhatap olduğu yoğun bir iş yükü bulunmaktadır. Bu yoğunluk, ancak öğretimde teknolojiyen faydalanarak daha rahat bir duruma getirile bilineceği öngörülmektedir (Clyde & Delohery, 2004). Son on yılda teknik iletişim öğretmenleri ve program koordinatörleri tarafından ses, video, telefon ve geniş bağlantı alanları gibi teknolojilerin uzaktan eğitim programlarında tartışıldığı ve denendiği belirtilmektedir (Baywood's Technical Communications Series : Online Education : Global Questions, Local Answers, 2005). Hatta birçok üniversite öğrencisinin günümüzde sınıf dışında bile öğretimini farklı şekillerde yürüttüğü belirtilmektedir (Kezar, 2011). Dolayısı ile günümüz yaşantısında teknolojik gelişmeler öğretim ortamlarını da etkin olabildiği her yere taşımayı başarmıştır. Öğretmen adaylarına bilgisayar kullanma becerilerinin kazandırılması, öğretim ortamlarına ve süreçlerine bilgisayar teknolojilerini kaynaştırmada ve onlardan faydalanmada önemli bir değişkendir (Altun, 2003). Ayrıca mesleğe yeni başlayan ya da yıllardır öğretmenlik mesleğine hizmet vermiş bireyler için de bilgisayar destekli eğitime yönelik bir takım projeler ileri sürülmüştür (ERSOY, 2005).

Bilgisayar öğretim hizmetinde “Bilgisayar Eğitimi”, “Bilgisayarla Eğitim” ve “Bilgisayar Destekli Eğitim” olmak üzere üç değişik biçimde kullanılmaktadır. Bilgisayar Destekli Eğitim “öğrencinin bir bilgisayar başında, öğrencilerin gösterebilecekleri türlü tepkiler göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanabildiği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı” olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre; eğitimde bilgisayar aracılığı ile konuların öğrencilere tanıtılıp öğretilmesi, bilgilerin ölçülüp değerlendirilmesi olayına Bilgisayar Destekli Eğitim” denilmektedir. Sonuç olarak BDE denildiğinde “eğitim öğretim etkinlikleri sırasında eğitimi zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç” olarak bilgisayarlardan yararlanılması anlaşılmaktadır (B. ARSLAN, 2003).

Üniversitelerin çoğu bilgi teknolojilerini eğitim sistemleri ile entegre haline getirecek projeler üretmektedirler. Üniversitelerin teknolojiyi kullanmalarının yanında öğrencilerine bu teknolojiyi kullanacak becerileri kazandırması ve gelecekte bu becerileri geliştirerek mesleki yaşantılarında kullanacak öğrencileri mezun etmeleri önemlidir (ATALI, GÖNERER, SERTBAŞ, & TAŞKIRAN, 2003).

İlgili alanda yürütülen ulusal ve uluslararası birçok çalışmada da BDÖ’nün geleneksel öğretim *Yöntem*leriyle gerçekleştirilen eğitime oranla daha başarılı olduğu vurgulanmaktadır. BDÖ uygulamalarında bilgisayar destekli yazılımlardan yararlanarak, özellikle soyut kavramlarla ilgili simülasyonların ve öğrencilerin interaktif olarak öğrenme sürecine katılımlarına olanak sağlayan animasyonların kullanılması, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavramları zihinlerinde daha kolay yapılandırılmaları sağlanabilmektedir (KARAMUSTAFAOĞLU, AYDIN, & ÖZMEN, 2005). Ancak yapılan çalışmalarda beden eğitimi derslerine yönelik herhangi bir uygulama bulunmaz iken bu konuda öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının tespiti de önem arz etmektedir. Bu tespitin yapılmasından sonra yapıla bilinecek uygulamalarında niteliği hakkında öngörü sahibi oluna bilinir.

Yöntem: Araştırmada tarama Yönteminden faydalanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (KARASAR, 2005).

Araştırma evreni Dumlupınar Üniversitesi BESYO ile Eğitim Fakültesi öğretmenlik bölümleri öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemini bu öğrenciler arasından seçilen 214 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile Ali Arslan tarafından hazırlanan bilgisayar destekli eğitime (BDE) yapmaya ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır (A. ARSLAN, 2006). Ölçek, tek boyutlu olup 5’li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek oluşturulması sonrasında güvenirlik katsayısı 0,93 olarak belirtilmiştir (A. ARSLAN, 2006).

Verilerin analizi aşamasında araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesinde yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf bağımsız değişkenlerine bakılmış ve gruplar arası anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını

değerlendirmek için cinsiyet değişkeninde Mann Whitney U testi ile diğer değişkenlerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçekte olumsuz ifadelerin yer aldığı maddeler yeniden kodlanarak analiz yapılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre “Bilgisayar destekli eğitim ile yapılan derslerde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştiremezler”, “Bilgisayar ile eğitimi bir türlü bağdaştıramıyorum”, “Bilgisayarın kullandığı derslerde öğrenciler daha iyi öğrenir” ve “Bilgisayar destekli eğitim ile ders yapmak zaman kaybıdır” ifadelerinde; Cinsiyet değişkenine göre “Öğretmenler bilgisayar kullanımına teşvik edilmelidir”, “Bilgisayar öğrencilerin dikkatini çekmede etkili araçtır”, “Bilgisayar yardımı ile yapılan dersler eğlenceli geçer”, “Her sınıfta bilgisayar aktif bir şekilde kullanılmalıdır”, “Bilgisayarın etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum”, “Derslerimde bilgisayar kullanmaya çalışırım” ifadelerinde; Bölüm değişkenine göre “Bilgisayar eğitimde etkili kullanılmaz”, “Bilgisayarı derste isteyerek ve severek kullanırım”, “Bilgisayar destekli eğitim benim için önemli bir konudur”, “Bilgisayar destekli eğitim ile yapılan derslerde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştiremezler”, “Bilgisayarı derslerimde daha etkili kullanmanın yollarını araştırırım”, “Bilgisayarla eğitimi bir türlü bağdaştıramıyorum”, “Bilgisayarın kullandığı derslerde öğrenciler daha iyi öğrenir”, “Bilgisayar desteği ile yapılan eğitimin katkısı harcanan emeği karşılamaz”, “Bilgisayarın başından bir an önce kalkmak isterim” ifadelerinde; Sınıf değişkenine göre “Bilgisayar eğitimde etkili kullanılmaz”, “Bilgisayarı derste isteyerek ve severek kullanırım”, “Bilgisayar destekli eğitim ile yapılan derslerde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştiremezler”, “Bilgisayarın kullandığı derslerde öğrenciler daha iyi öğrenir”, “Bilgisayar yardımı ile yapılan dersler eğlenceli geçer”, “Bilgisayar desteği ile yapılan eğitimin katkısı harcanan emeği karşılamaz”, “Bilgisayarın etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum” ifadelerinde gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Bu doğrultuda araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; sözel bölüm öğrencilerin ders içeriklerini değerlendirmede BDÖ’den daha az yararlandıkları ve BDÖ’ye karşı tutumlarının diğer bölümlere oranla daha düşük olduğu, yaş değişkenine göre de 21-24 yaş grubu öğrencilerin 17-20 ve 25 ve daha fazla yaşa sahip öğrenci gruplarına göre BDÖ’ye karşı tutumlarının daha yüksek olduğu, bu sayede BDÖ’ye karşı olumlu tutumun yaş ile birlikte bir yükseliş gösterdiği ve farkındalık sonucunda oluştuğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- AKKOYUNLU, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-8.
- Altun, A. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 2(1), 9-56.
- ARSLAN, A. (2006). BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM YAPMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 24-33.
- ARSLAN, B. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE’ye İlişkin Görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 2(4).
- ATALI, L., GÖNERER, A., SERTBAŞ, K., & TAŞKIRAN, Y. (2003). Kocaeli Üniversite Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Durumlarının İncelenmesi *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 129-132.
- Baywood's Technical Communications Series : *Online Education : Global Questions, Local Answers*. (2005). Amityville, NY, USA: Baywood Publishing Company, Inc.
- Clyde, W., & Delohery, A. (2004). *Using Technology in Teaching*. New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- ERSOY, Y. (2005). MATEMATİK EĞİTİMİNİ YENİLEME YÖNÜNDE İLERİ HAREKETLER-I: TEKNOLOJİ DESTEKLİ MATEMATİK ÖĞRETİMİ. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(2).
- KARAMUSTAFAOĞLU, O., AYDIN, M., & ÖZMEN, H. (2005). Bilgisayar Destekli Fizik Etkinliklerinin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi: Basit Harmonik Hareket Örneği *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 4(4).
- KARASAR, P. D. N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kezar, A. J. (2011). *New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education : Blended Learning : Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.
- ROHLEN, T. P. (1987). *Japonya'da Maneviyat Eğitimi* (P. D. T. YAZGAN, Trans.). İstanbul: Tür Dünyası Araştırmaları Vakfı

How does the preschool teacher education program train its students to the level that it aspires to? A case study from Turkey

Yrd. Doç. Dr. Meral BEŞKEN ERGİŞİ
Karadeniz Teknik Üni. Fatih Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı
Email: beskenmeral@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZTÜRK
Karadeniz Teknik Üni. Fatih Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilimdalı
byozturk@gmail.com

ÖZET

Problem statement : Cochran-Smith & Fries (2008) emphasize the importance of studying teacher education as a policy problem. It is crucial to examine teacher education in Turkey as a policy problem, as well. A highly centralized controlling and monitoring system on teacher education programs by HEC brings some limitations to the universities, programs, faculties, and students. While universities do not have any control over student acceptance to their programs, they also do not have control over determining program coursework.

Field experience is considered to be a bridge between prospective candidates' theoretical knowledge learned in the program and its application in real classroom settings. Additionally, teacher candidates use field experiences as an opportunity to strength their teacher self-efficacy – “people’s judgments of their capabilities to work as a successful teacher” (Hong, 2010, p. 1536). Whilst field experiences hold a significant role in transition of prospective teachers into teaching career (Southgate, Reynolds, & Howley, 2013), various applications and policy factors such as disconnection between policy – determined by HEC – and practice and inadequate practical experience hinder its supposed role and effectiveness (Kök, Çiftçi, ve Ayık, 2011).

One issue – related to sudden increase of the number of students admitted to the programs – is accumulation of student teachers in one school or classroom. As the number of early childhood education settings and enrollment rate increases, the number of schools, classes, and teachers willing to accept student teacher in their classrooms are quite limited. Additionally, teachers who are willing to accept student teachers in their classroom are not always as much experienced and knowledgeable as it is desired. Thus, finding suitable mentor teachers can be a very challenging issue for students and faculty.

A second issue is the limited number of hours spent in placement schools. Students only spend one day a week for one school semester for their final field experience. During this period, students observe and plan one week and teach the following week. Accordingly, they only get the opportunity to teach every other week. Considering this is their only chance to practice before their graduation, they might not get adequate in-classroom experience for their beginning teaching career.

Another problem is lack of time for students in their last year in the program. In the last year, students in ECE program have to take 5 courses in addition to their field experiences. Moreover, most of the students focus on an exam called “KPSS” (Kamu Personeli Seçme Sınavı). This exam is a state-wide exam that is held once a year and required for all individuals wishing to be appointed as a teacher in a public school. Considering that universities graduate more than 5000 each year from ECE programs, and government hire around 2000 each year, graduates who receive higher scores are given the employment priority. Since this exam is very competitive and requires individuals to be well prepared, students in their last year prefer studying for this exam rather than focusing on developing their teaching skills (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Lastly, the number of faculty in ECE programs in Turkey does not meet the number of the students in the programs. For example, the number of faculty in ECE program at Fatih Eğitim Faculty, Karadeniz Technical University, is six and currently the number of students enrolled in the program is 980. Therefore, students are not getting enough support and supervision from faculty in the area.

Hence, there are many issues that impede last year ECE program students to focus on their teaching skills and self-efficacy skills. Training of pre-service teachers has been long influenced by HEC’s policies (Seferoğlu, 2004). No one can argue that these policies and their outcomes affect pre-service and beginning teachers most.

Purpose of the Study: This study aims to critically examine pre-service and newly graduate in-service teachers’ view regarding these policies and their applications.

Research Questions:

- How do pre-service teachers perceive their self-efficacy related to teaching? How does field experience affect their perception regarding self-efficacy?
- How do beginning teachers perceive their self-efficacy related to teaching? How did field experience affect their perception regarding self-efficacy?
- Do pre-service and in-service teachers’ self-efficacy perceptions differ?
- Does early childhood teacher education program train its students to the level that it aspires to?
- What are pre-service and in-service teachers’ beliefs and attitudes toward the program? Do they achieve the aspiration they desire/d from the program?

Methodology: Semi-structured in-depth interviews are utilized to collect data. Ten pre-service (in their final year) and ten in-service teachers who graduated from the same university are being interviewed. Data analysis method will be case studies.

Data analysis will include an intensive critical analysis of teacher education program policy in Turkey as well as interpretations of interviews derived from participants.

Results: Preliminary results of this show that pre-service and in-service teachers have raised many issues regarding teacher education program and HEC policies. First of all, lack of enough faculty members and instructor from the field result in inefficient theoretical and practical experience related to ECE since the instructors who are not from the field cannot relate theoretical knowledge and practical experience with ECE. Another issue raised by pre-service teachers is about field experience or field placement. During their student teaching, their mentor teacher in their placement school usually accommodates six students every week. Therefore, their mentor teacher does not or could not provide enough feedback for their professional growth. Moreover, since there are not enough faculty members in the program, some students have supervisors for their student teaching from another field other than ECE. Consequently, supervisors may not give enough or appropriate feedback as well. On the other hand, teachers feel that the program fell short in training them on some aspects. Some of those aspects are about classroom and time management, children with special need, effective communication, and family participation.

In conclusion, pre-service and in-service teachers feel that HEC policies and current ECE programs do not meet their needs, and need to revise in order to train highly qualified ECE teachers (Kerem ve Cömert, 2005).

Anahtar kelimeler: Early childhood teacher education program, pre-service teachers, beginning in-service teachers, field experience, HEC policy.

References

- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. Deciding who is ready to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050-1093). New York, NY: Routledge.
- Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155-172
- Kök, M., Çiftçi, M., ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 1, 169-183
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45
- Southgate, E., Reynolds, R., & Howley, P. (2013). Professional experience as a wicked problem in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 13-22. doi: 10.1016/j.tate.2012.11.005
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri dergisi* [Bağlantıda]. 8:1. Erişim: <http://www.InsanBilimleri.com>

Doç. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi, ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr

Sevda GÖKTEPE
Yıldız Teknik Üniversitesi, goktepe@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: SOLO Modeli Piaget'in gelişim teorisi üzerine yaptığı çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelenerek geliştirilmiştir. Model öğrencilerin anlamalarının yapısını ölçmek için öğrenme çıktıları değerlendirilmektedir (Halloway, 2010). SOLO Modeli öğrencilerin bilişsel bilgilerini değerlendirmek için (Biggs ve Collis, 1991; Lian ve Idris, 2006) farklı sınıf seviyelerinde ve farklı disiplinlerde öğrenme çıktıları gözlemlenen yapılarını belirlemek için kullanılmaktadır (Lian ve Idris, 2006). SOLO taksonomisinin farklı alanlarla birlikte matematikte de öğrencilerin belli kavramlarla ilgili anlamalarını ve matematiksel düşünme becerilerini tanımlamak ve yorumlamak için kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır (Lian ve Idris, 2006; Money, 2002).

Uzamsal yönelim bir cismin görüntüsünü başka bir açıdan zihinde canlandırabilme becerisidir (Contero ve diğerleri, 2005). Strong ve Smith (2002) bir yüzücünün dalış yaptığı yönünü değiştirmesi, döndüğünde konumunu belirleyebilmesi ya da bir pilot manevra yaptığı yerini bilebilmesi örneğini uzamsal yönelim için vermiştir. Birçok kişi haritaya baktığında nerede olduğunu ve etrafındaki nelerin olduğunu belirlemede güçlük çekerler. Bu durum uzamsal yönelim becerisi ile ilgilidir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin uzamsal yönlerini geliştirebilmeleri için kendilerini de görsel-uzamsal alanda yeterli olmaları gereklidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının uzay geometri derslerinde başarılı olabilmeleri için gerekli geometrik alt yapılarının ve seviyelerinin ne olduğunu bilmek faydalı olacaktır. Böylece mesleğe başlamadan önce eksiklerini görme ve tamamlama imkanı bulacaklardır.

Öğrencilerin ya da öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin farklı şekillerde değerlendirildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Dursun, 2010; Uyan, 2011). Bu çalışmanın diğer çalışmalardan ayrılan yönü uzamsal yeteneğin SOLO Modeli aracılığıyla değerlendirilmesidir. Çalışma hem uzamsal yeteneği hem de SOLO Modelini içermesi açısından önemlidir.

Çalışmanın temel amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yönelim becerilerini SOLO Modeline göre incelemektir. Bu amaçla “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yönelim becerileri SOLO Taksonomisine göre hangi seviyelerde yer almaktadır?” problemine cevap aranmıştır. Ayrıca öğrencilerin düzeylerine (düşük-orta-yüksek) göre cevaplarının hangi SOLO seviyelerinde yer aldığı araştırılmıştır. Ayrıca farklı boyutlar arasındaki (iki boyuttan iki boyuta, iki boyuttan üç boyuta, üç boyuttan iki boyuta, üç boyuttan üç boyuta) sorulara verdikleri cevaplar da SOLO seviyelerine göre sınıflandırılmıştır.

Yöntem: İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yönelim becerilerini inceleyen bu çalışma nitel bir araştırmadır. Seçilen bir konunun derinlemesine ayrıntılı bir şekilde araştırılmasına olanak veren durum çalışması (Çepni, 2010) bu araştırmada *Yöntem* olarak belirlenerek “Nasıl?”, “Niçin?” ve “Ne?” sorularına cevap aranmıştır. SOLO modeli ile yapılan çalışmaların (Çelik, 2007; Lian ve Idris 2006) hemen hepsi nitel çalışmalar olduğundan bu çalışmada da nitel *Yöntem* kullanılması uygun görülmüştür. Klinik mülakatlar öğrencilerin düşünme süreçlerini ayrıntılı bir şekilde inceleme imkanı vermektedir (Güven, 2006). Goldin'e (1998) göre klinik mülakatların kullanım amaçlarından biri problem çözme *Yöntemi* aracılığıyla bireylerin matematiksel davranışları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri problem çözme etkinlikleri aracılığıyla klinik mülakatlar aracılığıyla değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları daha önceden araştırmacılar tarafından belirlenen değerlendirme ölçeği doğrultusunda uygun SOLO seviyelerine yerleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öncelikle 81 adet öğretmen adayına Purdue Uzamsal Görselleştirme (PUGT) testi uygulanmış ve sonrasında 6 öğretmen adayıyla klinik mülakat yapılmıştır. Klinik mülakatlarda kullanılmak üzere öğrencilerin uzamsal yönelim becerilerini farklı boyutlar arasında ölçen “Geometri Başarı Testi” araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca sorular boyutların kendi içinde ve boyutlar arasında geçiş yapmayı gerektiren tarzda düzenlenmiştir.

Bulgular: Düşük düzeyde uzamsal yeteneğe sahip olan öğretmen adaylarının cevapları çoğunlukla çok yönlü yapı seviyesinde, orta düzeyde uzamsal yeteneğe sahip olan öğretmen adaylarının cevapları çoğunlukla çok yönlü yapı seviyesinde ve yüksek düzeyde uzamsal yeteneğe sahip olan öğretmen adaylarının cevapları çoğunlukla çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı seviyesindedir. Genel olarak ilköğretim matematik öğretmen adayları uzamsal yönelim becerileri açısından ağırlıklı olarak çok yönlü yapı seviyesindedir. Öğrencilerin iki boyuttan iki boyuta uzamsal yönelim becerilerini ölçen sorulara verdikleri cevaplardan 1'i tek yönlü yapı seviyesinde, 6'sı çok yönlü yapı seviyesinde, 4'ü ilişkisel yapı seviyesinde, 1'i genişletilmiş yapı seviyesinde olup yapı öncesi seviyede birey bulunmamaktadır. İki boyuttan üç boyuta düşünmeyi gerektiren sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, 1 tek yönlü yapı seviyesinde, 4 çok yönlü yapı seviyesinde, 7 ilişkisel yapı seviyesinde cevaba rastlanmıştır, genişletilmiş yapı seviyesinde ve yapı öncesi seviyede birey bulunmamaktadır. Öğrencilerin üç boyuttan iki boyuta uzamsal yönelim becerileri incelendiğinde 1'i tek yönlü yapı seviyesinde, 9'u çok yönlü yapı seviyesinde, 2'si ilişkisel

yapı seviyesinde olup, genişletilmiş yapı seviyesinde ve yapı öncesi seviyede birey yer almamaktadır. Üç boyuttan üç boyuta uzamsal yönelim becerilerini ölçen sorulara verilen cevapların 2'si tek yönlü yapı seviyesinde, 9'u çok yönlü yapı seviyesinde, 1'i ilişkisel yapı seviyesindedir.

Sonuçlar: Genele bakıldığında öğretmen adaylarının cevapları çoğunlukla çok yönlü yapı seviyesinde olduğundan uzamsal yönelim ile ilgili kavramları tutarlı bir yapı içerisinde birleştirmede başarılı olamadıkları görülmektedir (Çelik, 2007) ve derinlemesine değil yüzeysel bir öğrenmeye sahiptirler (Hattie ve Brown, 2004).

SOLO modeli ile yapılan çalışmalara bakıldığında her ne kadar konular farklı olsa da Groth ve Berner (2006), Lian ve Idris (2006), Çelik (2007) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar katılımcıların ilişkisel yapı seviyesinin altında kaldığını göstermektedir ancak bu çalışmada yüksek düzeyde uzamsal görselleştirme becerisine sahip öğretmen adaylarının cevapları ilişkisel yapı seviyesinin özelliğini de göstermektedir bu yönü ile çalışmanın diğer çalışmalardan ayrılan bir tarafı vardır.

Öğretmen adaylarının seviyeleri göz önüne alındığında düzeylerinin daha da geliştirilmesi için alternatif *Yöntemlere*, materyallere, çalışma yapılarına lisans seviyelerinde yer verilebilir. Bilgisayar destekli matematik öğretimi, matematik ve sanat, matematik ve origami gibi derslerin içeriği zenginleştirilebilir. Yolcu'nun (2008) ulaştığı birim küplerle oluşturulmuş yapıların farklı yönlerden görünümünü çizebilme, farklı yönlerden görünümü verilen şekilleri oluşturabilme konusunda somut materyal ve bilgisayar uygulamalarının uzamsal yeteneği geliştirebileceği sonucundan yola çıkarak öğrencilerin uzamsal yönelim becerilerinin geliştirilmesi adına uygun eğitim-öğretim ortamlarının hazırlanması önem arz etmektedir.

Anahtar sözcükler: uzamsal yönelim becerisi, SOLO modeli, klinik mülakat

Kaynakça

- Biggs, J. B. ve Collis, K. F. (1991). *Multimodal learning and the quality of intelligent behavior*. H. Rowe, (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Contero, M., Naya, F., Compnay, P., Saorin, J. K. ve Conesa, J. (2005). *Improving Visualization Skills in Engineering Education*. *Computer Graphics in Education*, 25(5), 24-31.
- Çelik, D. (2007). *Öğretmen adaylarının cebirsel düşünme becerilerinin analitik incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dursun, Ö. (2010). *The relationships among preservice teachers' spatial visualization ability, geometry self-efficacy, and spatial anxiety*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortaoğlu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Groth, R. E. ve Bergner, J. A. (2006). *Preservice Elementary Teachers' Conceptual and Procedural Knowledge of Mean, Median and Mode*. *Mathematical Thinking and Learning*, 8, 37-63.
- Goldin, G. A. (1998). *Observing Mathematical Problem Solving Through Task-Based Interviews*. A. R. Teppo, (Ed.), *Qualitative Research Methods in Mathematics Education*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Güven, B. (2006). *Öğretmen adaylarının küresel geometri anlama düzeylerinin karakterize edilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Halloway, W. (2010). *Quality learning with reference to the solo model*. http://www.une.edu.au/education/research/bhutan/publications/bhutan-solo_halloway.pdf. adresinden 12.10.2012 tarihinde erişildi.
- Hattie, J. A. C. ve Brown, G. T. L. (2004). *Cognitive Processes in asTTle: The SOLO Taxonomy*. AsTTle Technical Report 43, University of Auckland, Ministry of Education.
- Lian, L. H. ve Idris, N. (2006). *Assessing algebraic solving ability of form four students*. *International Electronic Journal of Mathematics Education* (IEJME), 1(1), 55-76.
- Money, E. S. (2002). *A framework for characterizing middle school students' statistical thinking*. *Mathematical Thinking and Learning*, (4)1, 23-63.
- Strong S. ve Smith R. (2002). *Spatial Visualization: Fundamentals and Trends in Engineering Graphics*. *Journal of Industrial Technology*, 18(1), 2-6.
- Uygan, C. (2011). *Katı cisimlerin öğretiminde google sketchup ve somut model destekli uygulamaların ilköğretim matematik öğretmenleri adaylarının uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yolcu, B. (2008). *Altıncı sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerini somut modeller ve bilgisayar uygulamaları ile geliştirme çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Günlüklerinde Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkisini Hangi Kazanımlarla İlişkilendiriyor?

Doç. Dr. Dilek ERDURAN AVCI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Burdur, dilek924@gmail.com

Tolga AKÇAY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Burdur, akcaytolga@gmail.com

ÖZET

Günümüz eğitim sistemleri araştırarak ve sorgulayarak kendi öğrenme sürecini denetleyen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu becerilere sahip bireylerin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerinin farkında olmaları, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları gerekmele birlikte, yansıtıcı düşünme bu becerilerin kazanımında önemli rol oynamaktadır (Ersozlu & Kazu, 2011). Yansıtıcı olmak kişinin kendi öğrenme-düşünme yaklaşımları (bilgi ötesi) üzerine akıl yürütmelerinin yanı sıra ne yaptıklarını, ne yapmakta olduklarını ve ne yapacaklarını da anlamlandırmak zorunda oldukları anlamına gelir (Baysal & Demirbaş, 2012). Literatürde yansıtıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda, bu çalışmalardan bir çoğunda yansıtıcı düşünmenin doğasına uygun olması sebebiyle yansıtıcı günlüklerin kullanıldığı görülmektedir (Bain, Mills, Ballantyne, & Packer, 2002; Erginel, 2006; Hume, 2009). Günlükler öğrencileri günlük deneyimlerinin doğal bir parçası olarak yazmaları için cesaretlendirici araçlardır. Öğrenciler; çözmeye uğraştıkları problemleri, kullandıkları yöntemleri, yaptıkları gözlemleri, sonuçları ve izlenimlerini bu sayede ifade edebilirler (Erduran-Avcı, 2008). Yazma öğrencilerin akademik başarılarını, akıl yürütme becerilerinin gelişimini artırıp, analiz ile sentez yapmaya izin vererek beynin her iki yarım küresini kullanmayı sağladığı için yansıtıcı düşünme sürecinde önemli bir etkinliktir (Tok, 2008). Çeşitli araştırmalarda (Mason & Boscolo, 2000; Erduran-Avcı & Akçay, 2013) da belirtildiği gibi yazma etkinlikleri yazarları düşünmeye yönlendirmektedir. Bu bağlamda yazma bireyleri daha yansıtıcı düşünmeye yönlendirerek, onların düşünceleri hakkında daha kapsamlı fikir elde etmemizi sağlayan etkili bir araç olabilir. Buradan hareketle bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının uluslararası düzeyde öneme sahip olan ve birçok eğitim programında (National Research Council, 1996; Milli Eğitim Bakanlığı, 2006; The Ontario Curriculum, 2007) önemi vurgulanan FTTÇ ilişkisini hangi kazanımlarla ilişkilendirdiklerini incelemek amacıyla yansıtıcı günlükler kullanılmış ve şu sorulara cevap aranmıştır: (1) Fen bilgisi öğretmen adayları önhazırlıksız olarak yazdıkları günlüklerinde “fen ve teknolojinin doğası”, “fen ve teknoloji ilişkisi”, “fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamını” İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (İFTDÖP) (2006)’ndaki hangi FTTÇ kazanımlarıyla ilişkilendiriyor? (2) Fen bilgisi öğretmen adayları kendilerine dönüt verildikten sonra yazdıkları günlüklerinde “fen ve teknolojinin doğası”, “fen ve teknoloji ilişkisi”, “fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamını” hangi FTTÇ kazanımlarıyla ilişkilendiriyor? Bu araştırmanın sonuçlarının uluslararası düzeyde önemi vurgulanan FTTÇ ilişkisinin doğasının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada durum çalışması *Yöntemi* kullanılmıştır. Araştırma probleminin doğası gereği nitel özellik taşıyan bu araştırmada veriler katılımcıların yazmış olduğu günlüklerden elde edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği bölümü son sınıfında lisans eğitimi alan 15’i erkek 18’i kız toplam 33 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar sırasıyla “fen ve teknolojinin doğası”, “fen ve teknoloji ilişkisi” ve “fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı” konularında günlük yazmışlardır. Her bir konu için katılımcılardan bir ön hazırlık yapmadan günlük yazmaları istenmiştir. Katılımcılar yazdıkları günlükleri araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi bir blog sayfasında paylaşmışlardır. Daha sonra katılımcılardan, blog sayfasında paylaşılan günlükleri okumaları istenmiştir. Araştırmacı günlükleri okuyarak dönütlerini toplu olarak blog sayfasında yayınlamıştır. Günlüklere ilişkin dönütler, İFTDÖP’deki FTTÇ kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Katılımcılardan, birbirlerinin günlüklerini ve araştırmacının dönütlerini okuduktan sonra, dönütleri dikkate alarak aynı konuda ikinci günlükleri yazmaları istenmiştir. Benzer süreç üç günlük konusu için de tekrarlanmıştır. FTTÇ kavramları kendi içerisinde çok kapsamlı konular olduğu gibi bunlar arasındaki ilişkilerin de çok kapsamlı olması ve incelenecek günlük sayılarının fazlalığı, günlüklerin analizinde içerik analizi *Yönteminin* kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle İFTDÖP’deki FTTÇ kazanımları temel kategoriler olarak kullanılmıştır. Katılımcılar tarafından yazılan günlükler analiz edilerek önceden hazır olan bu kategoriler altında toplanmıştır. Betimsel analiz çeşitli *Veri toplama araçlarıyla* toplanan nitel verilerin önceden belirlenmiş kategoriler altında Özetlenmesini ve yorumlanmasını içerir (Özdemir, 2010). Bu bağlamda yapılan analizin “betimsel analiz” olduğunu ifade edebiliriz.

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda “fen ve teknolojinin doğası” konusunda dönüt verildikten sonra yazılan günlüklerde hem daha fazla kazanıma değinilmiş hem de kazanımlara değinilme sıklığı artmıştır. “Fen ve teknoloji ilişkisi” konusunda dönüt verildikten sonra yazılan günlüklerde FTTÇ kazanımlarına değinilme sıklığı artarken, “Fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı” konusunda dönüt verildikten sonra yazılan günlüklerde ise değinilen kazanım sayısının arttığı görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların aldıkları dönütlerin etkisiyle günlüklerinde daha yansıtıcı ifadeler kullandıkları ve açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu sonuç, katılımcılara verilen dönütlerin, onlardan düşünmelerini istediğimiz alanı çerçeve içine alarak bu alana odaklanmalarını sağlamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Dymont ve O’Connell (2010)’ın da yaptıkları araştırmada belirttikleri “günlük yazarlarına verilecek olan yönergeler ve/veya özel sorular günlük yazarlarının günlüklerinde daha yansıtıcı yapılar kurmalarını sağlamaktadır” ifadesi de bu durumu desteklemektedir. Genel olarak baktığımızda katılımcılar “fen ve teknolojinin doğası”, “fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı” konularında yazdıkları günlüklerde kapsamı geniş olan kazanımlara daha sık değinirken, daha özel ve ayrıntılı ifadeler içeren kazanımlara daha az değinmişlerdir. Katılımcılar “fen ve teknoloji ilişkisi” konusunda yazdıkları günlüklerde ise, teknolojinin feni etkilediğini ifade eden kazanıma kıyasla, fenin teknolojiyi etkilediğini ifade eden kazanıma daha çok değinmişlerdir. Sonuç olarak verilen dönütler doğrultusunda yazılan yansıtıcı günlüklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının FTTÇ kazanımları üzerine odaklanmasını

sağlayarak bu kazanımları daha iyi anladıklarını ve yapılacak günlük yazma etkinliklerinde günlük yazarlarına verilecek dönütlerin yansıtıcı günlük çalışmalarının etkililiğini arttırdığını söyleyebiliriz.

Anahtar kelimeler: Fen, teknoloji, toplum, çevre, günlük yazma, dönüt.

Kaynakça

- Bain, J., D., Mills, C., Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practise*, 8 (2), 171-196.
- Baysal, N. & Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Dymont, J. E. & O'Connell, T., S. (2010). The quality of reflection in student journals: A review of limiting and enabling factors. *Innovative Higher Education*, 35, 233-244.
- Erduran-Avcı, D. (2008). The use of student journals in science and technology education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 17-32.
- Erduran-Avcı, D. & Akçay, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde yazma etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 48-65.
- Erginel, S., Ş. (2006). *Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ersozlu, Z. N. & Kuzu H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Hume, A. (2009). Promoting higher levels of reflective writing in student journals. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 247-260.
- İmer, N., Canbazoglu, S. & Doğan, A. (2009). Öğrencilerin kavram haritasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde günlüklerin kullanılması. Sözel Bildiri, The First International Congress of Educational Research Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Mason, L. & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes?. *Instructional Science*, 28, 199-226.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde Yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- The Ontario Curriculum (2007). *Science and Technology Program*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/scientec18currb.pdf> 12.03.2014
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.

Doç. Dr. Dilek ERDURAN AVCI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur,
dilek924@gmail.com

Tolga AKÇAY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Burdur, akcaytolga@gmail.com

ÖZET

Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirmesi hem öğretimin başarısını ortaya koyması hem de bilgilerin kalıcılığını sağlaması bakımından önemlidir (Göçmençelebi & Özkan, 2011). Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) eğitimi, ders kitaplarındaki fen içeriği ile yetinmeyip öğrencilerin sosyal, teknolojik ve doğal çevresini tanıyıp bunlar arasında ilişki kurmasını ve bu ilişkileri anlamasını sağlamakla birlikte okulda öğrenilen fen bilgisinin günlük hayatta nasıl bir uygulama alanına sahip olduğunun kavranmasına yardımcı olmaktadır (Doğru & Şeker, 2012). FTTÇ ilişkileri boyutu; bireylerin toplumu ilgilendiren bilimsel ya da teknolojik konularda karar verirken sadece bilim, sadece teknoloji, sadece toplum ya da sadece çevre yönünden bakmak yerine, hepsini göz önünde bulundurarak daha kapsamlı irdelemesi ve daha eğitilmiş kararlar alabilmesi için çok önemlidir (Kılıç, Haymana & Bozyılmaz, 2008). FTTÇ konularında fen eğitimi reformlarının başarısı, öğretmenlerin mevcut felsefe ile fen programlarının felsefesini ve uygulamalarını entegre edebilme yeteneğine bağlı olmakla birlikte, öğretmenlerin FTTÇ bağlamında gerekli stratejileri uygulayabilmeleri için gerekli bilgiler ve becerilerle donatılmasına bağlıdır (Sunar & Geban, 2011). Bu nedenle öğretmen adaylarının iyi bir fen eğitimi alması çok önemlidir. Buradan hareketle yansıtıcı düşünmenin; öğrencileri deneyimleri yoluyla öğrenmeye, yaptıklarının farkında olmalarına, bunların üzerinde düşünmeye, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymalarına, kendi yanlışlarını görüp düzeltebilmelerine, eleştirel düşünmeye, problem çözme ve araştırma becerilerini geliştirmeye teşvik etmesi göz önüne alındığında fen bilgisi dersinin öğrenme-öğretme sürecine katkı getireceği düşünülmektedir (Tok, 2008). Gerek ilköğretim fen ve teknoloji dersi programı (İFTDÖP) (MEB, 2006) gerekse 2013 yılında uygulamaya konulan fen bilimleri dersi öğretim programı (MEB, 2013) FTTÇ ilişkilerinin önemi üzerinde yoğunlaşmış ve bu durumu FTTÇ ilişkileri adlı ayrı bir öğrenme alanı ve kazanımlarla desteklemiştir. Literatüre baktığımızda son yıllarda FTTÇ ile ilgili araştırmaların sayısında bir artış olduğu görülmektedir. FTTÇ ile ilgili araştırmalar çoğunlukla öğretmenlerin algıları ile görüşleri (Lee, Abd-El-Khalick & Choi, 2006; Aydın & Yaşar, 2011; Çınar, 2013) ve öğrencilerin algıları ile görüşleri (Carvalho & Washington, 2005; Afacan, 2008; Doğru & Şeker, 2012) üzerine toplanmakla birlikte, öğretmen adaylarıyla yapılmış az sayıda (Sunar & Geban, 2011) çalışma vardır. Yazma öğrencilerin akademik başarılarını, akıl yürütme becerilerinin gelişimini artırıp, analiz ile sentez yapmaya izin vererek beynin her iki yarım küresini kullanmayı sağladığı için yansıtıcı düşünme sürecinde önemli bir etkinliktir (Tok, 2008). Buradan hareketle bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarıyla bir dizi günlük çalışması yaparak öğretmen adaylarının FTTÇ kavramlarını nasıl ilişkilendirdikleri incelenmeye çalışılmış ve şu soruya cevap aranmıştır: Fen bilgisi öğretmen adayları günlük yazma etkinliklerine katılmadan önce ve sonra FTTÇ kavramlarını hangi kavramlarla ilişkilendiriyor?

Bu araştırmada durum çalışması *Yöntemi* kullanılmıştır. Veriler öntest ve sontest Kelime İlişkilendirme Testlerinden (KİT) elde edilmiştir. KİT'lerin analiziyle katılımcıların temel kavramlar olan fen, teknoloji, toplum ve çevre ile ilişkilendirdikleri kelimeler ve bu kelimelerin sıklıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği bölümü son sınıfında lisans eğitimi alan 15'i erkek 18'i kız toplam 33 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Günlük yazma etkinliklerine başlamadan önce katılımcılara öntest KİT uygulanmıştır. Katılımcılar sırasıyla "fen ve teknolojinin doğası", "fen ve teknoloji ilişkisi" ve "fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı" konularında günlük yazmışlardır. Her bir konu için katılımcılardan öncelikle ön hazırlık yapmadan günlük yazmaları istenmiştir. Katılımcıların yazdıkları günlükleri araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi bir blog sayfasında paylaşımları sağlanmıştır. Daha sonra katılımcılardan blog sayfasında paylaşılan günlükleri okumaları istenmiştir. Araştırmacı paylaşılan tüm günlükleri okuduktan sonra katılımcılara günlüklerle ilgili dönütler vermiştir. Bu dönütler günlüklerdeki ifadelerin İFTDÖP'deki FTTÇ kazanımlarıyla ilişkili olup olmama durumu dikkate alınarak oluşturulmuştur. Katılımcılardan, birbirlerinin yazdığı günlükleri okuduktan sonra, araştırmacının verdiği dönütleri de dikkate alarak aynı konuda ikinci günlükleri yazmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcılardan blok sayfasında paylaşılan ikinci günlükleri de okumaları istenmiştir. Son olarak katılımcılardan okul deneyimi dersi kapsamında uygulama okulunda yaptıkları gözlemler doğrultusunda konuyla ilgili günlükler yazıp blog sayfasında paylaşımları ve birbirlerinin yazdığı günlükleri okumaları istenmiştir. Günlük etkinlikleri tamamlandıktan sonra sontest KİT uygulanmıştır. KİT'lerin analizinde katılımcıların her bir temel kavramla ilişkilendirdiği kelimeler ve bu kelimelerin tekrarlanma sayısı (sıklığı) incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda yapılan öntest KİT'lerde sıklığı 25'in üstünde hiç kelime yokken, sontestlerde sıklığı 25'in üstünde temel kavramlardan olan "fen" başka bir temel kavram olan "teknoloji" kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Öntest KİT'lerde temel kavramlardan ilk ilişkilendirilme, sıklığı 14 olan "çevre" kavramıyla "toplum" kavramı arasında görülürken; sontestlerde ilk ilişkilendirme, sıklığı 28 olan "teknoloji" kavramıyla "fen" kavramı arasında görülmektedir. Öntest KİT'lerde sıklığı 5 ve üzerinde temel kavramlardan "toplum" kavramı "çevre" kavramıyla, "çevre" kavramı "toplum" kavramıyla, "teknoloji" kavramı "fen" kavramıyla ve "fen" kavramı "çevre" kavramıyla ilişkilendirilirken, sontest KİT'lerde sıklık 5 ve üzerindeyken bütün temel kavramlar birbiriyle karşılıklı olarak ilişkilendirilmiştir. Öntest KİT'lerde dört temel kavramla ortak olarak ilişkilendirilen bir kavram yokken, sontest KİT'lerde "insan" kavramı dört temel kavramla da ilişkilendirilmiştir. Öntest ve sontest KİT'lerde fizik, biyoloji, kimya, hayat, doğa, çevre, bilim ve bitki kelimeleri "fen" kavramı ile; bilgisayar, kolaylık, telefon, fen, bilim ve cep telefonu "teknoloji" kavramı ile; insan, çevre ve aile kelimeleri "toplum" kavramı ile; insan, doğa, ağaç, bitki, hayvan, toplum ve canlı kelimeleri "çevre" kavramı ile en sık ilişkilendirilen kelimelerdir. Öntest ve sontest KİT sonuçlarında ilişkilendirilen toplam kelime sayılarını karşılaştırdığımızda, sayılar arasında düzgün bir artma veya azalma

olmadığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise günlük etkinliklerinin “fen”, “teknoloji”, “toplum” ve “çevre” kavramları arasındaki ilişkiyi geliştirmede etkili bir araç olduğunu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Fen, teknoloji, toplum, çevre, kelime ilişkilendirme testi.

Kaynakça

- Afacan, Ö. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) ilişkisini algılama düzeylerinin tespiti (Kırşehir ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, F. & Yaşar, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) öğrenme alanına ilişkin kazanımlar nasıl algılanıyor ve nasıl algılanması gerekiyor?*. Sözel Bildiri, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey. Ankara: Siyasal Kitabevi, s. 462-466.
- Carvalho & Washington, L., P. (2005). *Relations involving science, technology, and environment in students' perspectives*. Sözel Bildiri, Enseñanza De Las Ciencias, Número Extra. Vii Congreso.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 349-363.
- Doğru, M & Şeker, F. (2012). İlköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen-teknoloji-toplum-çevre konularına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 61-81.
- Göçmençelebi, Ş. İ. & Özkan, M. (2011). Bilimsel yayınları takip eden ve teknoloji kullanan ilköğretim öğrencilerinin fen dersinde öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri bakımından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 287-296.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. & Bozylmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 52-63.
- Lee, H., Abd-El-Khalick, F. & Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socio-scientific issue into the science curriculum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(2), 97-117.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı.
- Sunar, S. & Geban, Ö. (2011). Turkish pre-service science teachers' views on science technology- society issues. *Eurasian Journal Physics Chemistry Education*, Jan (Special Issue), 9-24.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.

Değişen Kıyafet Yönetmeliğine Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri

Canan MESUTOĞLU

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, mcanan@metu.edu.tr

N. Büşra AKÇABOZAN

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, busra@metu.edu.tr

Mine MUYAN

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, muyan@metu.edu.tr

Gökçen AYDIN

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, agokcen@metu.edu.tr

F. Zehra Ünlü KAYNAKÇI

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, funlu@metu.edu.tr

Gökçe Sancak AYDIN

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, sgokce@metu.edu.tr,

ÖZET

Okul formaları ile ilgili süregelen tartışmalar, sadece ülkemizde değil dünyadaki birçok ülkede yapılmaktadır (Köse, 2013). Okullarda tek tip kıyafet uygulaması 1950'li yıllerin başından beri A.B.D.'de ulusal bir tartışma konusu haline gelip 1990'lardan itibaren hızla yaygınlaştırılırken ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılı içerisinde öğrencilerin kılık ve kıyafetlerinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik yayınlanmasıyla okul formaları ile ilgili tartışmalara yeniden ivme kazandırmıştır. İlgili yönetmelikte velilerin en az yüzde altmışının onayıyla öğrencilerin, okul, sınıf ve şubelerde tek tip kıyafet giymeye zorlanamayacakları ortaya konmuştur.

Okul formaları, eğitim sisteminin en eski geleneklerinden biridir (Hesapçıoğlu ve Giorgetti, 2009). Bu köklü geçmişine rağmen ilgili alanyazında yapılan araştırmalar okul formasının etkileri üzerine çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır (örneğin, Brunson ve Rockquemore, 1998; Huss, 2007). Alanyazında okullarda tek tip forma kullanımının yararlarını ortaya koyan birçok çalışma olmasına rağmen (örneğin, Huss, 2007; Murray, 1997; Tucker, 1999; Sanchez ve ark., 2012) bu uygulamanın olumlu etkisinin olmadığı yanı sıra öğrencilerin bazı haklarının kısıtlanmasına neden olduğunu savunan araştırmalar da bulunmaktadır. Brunson ve Rockquemore (1998) bu uygulamanın davranış problemleri, devamsızlık sorunları ve madde kullanımı üzerine doğrudan bir etkisinin olmadığını savunmaktadır. Tek tip forma uygulamasına getirilen önemli bir başka itiraz da bu uygulamanın öğrencilerin kendilerini ifade etme özgürlüğünü ihlal ettiği düşüncesinden kaynaklanmaktadır (örneğin, Cohn ve Siegal, 1996; Vopat, 2010). Giyim tarzı, değerlere, inançlara ve duygulara işaret eden bir iletişim olarak ele alınmaktadır (Joseph, 1986). Bu bağlamda öğrencilere getirilen tek tip giyim tarzının onların kendilerini ifade etmesini sınırladığı, kendilerini ifade etme becerisinin gelişimini sektire uğrattığı ve yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesini zorlaştırdığı ortaya konmaktadır (örneğin, Vopat, 2010).

İlgili alanyazında ülkemizde oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (örneğin, Erkan, 2003; Hesapçıoğlu ve Giorgetti, 2009). Yapılan çalışmaların genellikle alanyazın taraması şeklinde olduğu ve serbest kıyafete yönelik ilköğretim düzeyinde yapılan herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Güncel çalışmalar incelendiğinde Köse'nin (2013) okulu simgeleyen tek tip forma yerine farklı kıyafet seçeneklerinin ve kıyafet seçimi yapma özgürlüğünün veli ve öğrencilere sunulmasını önerdiği görülmektedir. Kahraman ve Karacan (2013) tarafından bir ortaöğretim okulunda yapılan çalışmada ise öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin görüşleri alınmış ve serbest kıyafet uygulamasının okul disiplinine ve güvenliğine, öğrencilerin akademik başarısına, sorumluluk duygularına, kişisel bakım ve sosyal ilişkilerine etkileri ortaya konmuştur. Bu noktada, değişen kılık kıyafet yönetmeliği sonucunda okullarda yeniden gündeme gelen kıyafet uygulamasına ilişkin ilköğretim öğrencilerinden, öğretmenlerinden ve velilerden alınacak bilgilerin ilgili alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Okullardaki kıyafet uygulaması konusunda farklı bakış açılarının bulunması, bu alanda ek çalışmalar yapılmasının önemine işaret etmektedir. Elde edilecek sonuçlar gelecekteki kılık kıyafet politikalarının düzenlenmesinde yol gösterici nitelik taşıyabilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Ankara'da MEB'e bağlı bir eğitim kurumunda eğitim gören ortaokul öğrencileri ile öğretmen ve velilerinin okul formasına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Yeni yönetmelikte açıklanan oylama sistemini uygulamış bir ortaokuldan seçilen öğrenci, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırmada durum çalışması modeli kullanılmış ve araştırmanın verileri görüşme *Yöntemi*yle elde edilmiştir. Toplam 15 katılımcı olmakla birlikte; 5 ortaokul öğrencisi, 5 öğretmen ve 5 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında, ortalama 15 sorudan oluşan görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın incelenerek hazırlanmıştır ve kişisel bilgiler ile araştırmaya yönelik sorular şeklinde iki bölüme ayrılmıştır. Yarı-yapılandırılmış olup, katılımcılarla görüşmelerin akışına bağlı olarak esneklik içermektedir. Öğrenci görüşme formları oluşturulurken öğrencilerin zihinsel, sosyal ve bilişsel gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen veriler nitel analiz tekniklerine uygun olarak çözümlenmiştir.

Araştırma *Bulguları* incelendiğinde ve gerekli analizler aracılığıyla; öğrenciler, öğrenci velileri ve veri toplanılan kurumda görev yapan öğretmenlerin kılık kıyafet yönetmeliği uygulamasına yönelik görüşlerinin detaylıca anlaşılması hedeflenmektedir. Öğrenci, öğretmen ve veli olarak üç farklı veri kaynağı olması sebebiyle konu farklı bakış açıları ile sunulabilmektedir. Okul forması ve serbest kıyafet kullanımına dair olumlu ve olumsuz getiriler, kullanım amaçları gibi pek çok açıdan yol gösterici nitelik taşıyacak görüşlere ulaşılması beklenmektedir. Bu verilerin analizi sonucu elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde eleştirel bir bakış açısıyla tartışılıp öneriler sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Okul forması, serbest kıyafet, kılık kıyafet yönetmeliği değişikliği

Kaynakça

- Brunsma, D. L., & Rockquemore, K. A. (1998). Effects of student uniforms on attendance, behavior problems, substance use, and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 53-62.
- Cohn, C. A. & Siegel, L. (1996) "Should students wear uniforms? Yes". *Learning*, 25(2), 38-39.
- Erkan, S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kıyafet. *Eğitim Yönetimi*, 34, 268-279.
- Hesapçioğlu, M., & Giorgetti, F. M. (2009). Siyah Önlük Beyaz Yakanın Kökeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1717-1750.
- Huss, J. A. (2007). The role of school uniforms in creating an academically motivating climate: Do uniforms influence teacher expectations? *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 1, 31-39.
- Joseph, N. (1986). *Uniforms and nonuniforms: Communication through clothing*. New York: Greenwood.
- Kahraman, İ., & Karacan, H. (2013). Serbest kıyafet uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin paydaş görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 120-142.
- Köse, Ö. (2013). *Öğrenci kıyafetleri ile ilgili görüşler ve öneriler (Alanyazın taraması)*. İstanbul Eğitim Denetmenleri Başkanlığı, İstanbul, Türkiye.
- Murray, R. K. (1997). The impact of school uniforms on school climate. *NASSP Bulletin*, 81(593), 106-112. doi:10.1177/019263659708159314
- Sanchez, J. E., Yoxsimer, A., & Hill, G. C. (2012). Uniforms in the middle school: Student opinions, discipline data, and school police data. *Journal of School Violence*, 11(4), 345-356. doi: 10.1080/15388220.2012.706873
- Tucker, W. H. (1999). *How Student Uniforms Impact Teacher Perceptions of Climate in Urban Public Middle Schools*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Minnesota, Minnesota, USA.
- Vopat, M. C. (2010). Mandatory school uniforms and freedom of expression. *Ethics and Education*, 5(3), 203-215. doi: 10.1080/17449642.2010.519139

Doç. Dr. Dilek ERDURAN AVCI
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Burdur,
dilek924@gmail.com

Tolga AKÇAY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Burdur, akcaytolga@gmail.com

ÖZET

Günümüzde fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesine verilen önem, fen öğretiminin nasıl yapılacağına yönelik soruları da beraberinde getirmiştir. Bu sorulardan yola çıkan Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (İFTDÖP) (2006)'nda günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim insanının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, fen bilgisi eğitiminde bir çok yeni yaklaşımın keşfedilmesine ve/veya kullanılmasına başlanmıştır. Bunlardan biri de yansıtıcı düşüncedir. Yansıtıcı düşünme, bir deneyim ile başlayan ilgili bir konuyu içsel olarak inceleme ve araştırma sürecidir ve bu süreçte yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi, öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duyması, kendi hedeflerini belirlemesi ve öğrenme sürecine katılması sağlanmaktadır (Demiralp & Kazu, 2012). Literatürde yansıtıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda, bu çalışmalardan bir çoğunda yansıtıcı düşünmenin doğasına uygun olması sebebiyle yansıtıcı günlüklerin kullanıldığı görülmektedir (Bain, Mills, Ballantyne & Packer, 2002; Erginel, 2006; Hume, 2009). Günlükler amacı ve biçimi ne olursa olsun bir deneyimi; öğrenmeden önce, öğrenirken ya da öğrendikten sonra düşünmek için bir araç olarak kullanılabilirle beraber, öğrencilerin hem kişisel hem de profesyonel olarak gelişebilmesi için ortam sağlayabilir (Dyment & O'Connell, 2011). Buradan hareketle bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında yaptıkları yansıtıcı günlük etkinliklerine yönelik düşüncelerini incelemek amacıyla yansıtıcı günlükler kullanılmış ve şu soruya cevap aranmıştır: Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrimiçi yansıtıcı günlük etkinliklerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Bu çalışmada durum çalışması *Yöntemi* kullanılmıştır. Araştırma probleminin doğası gereği nitel özellik taşıyan bu çalışmada veriler katılımcılarla yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Bu odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi *Yöntemi*yle çözümlenmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği bölümü son sınıfında lisans eğitimi alan 15'i erkek 18'i kız toplam 33 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar sırasıyla “fen ve teknolojinin doğası”, “fen ve teknoloji ilişkisi” ve “fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı” konularında günlükler yazmışlardır. Toplam dokuz hafta süren çalışmada her bir konu için üç hafta süre ayrılmıştır. Her bir konu için katılımcılardan öncelikle bir ön hazırlık yapmadan günlük yazmaları istenmiştir. Katılımcıların yazdıkları günlükleri araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi bir blog sayfasında paylaşımları sağlanmıştır. Araştırmacı katılımcıların günlüklerini okuyarak dönütler oluşturmuş ve bunları blog sayfasında yayınlamıştır. Dönütler İFTDÖP'deki fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) kazanımları temel olarak hazırlanmıştır. Daha sonra katılımcılardan, blog sayfasında paylaşılan günlükleri ve dönütleri okumaları istenmiştir. Katılımcılardan, blog sayfasındaki paylaşımları okuduktan sonra, FTTÇ kazanımlarını temel olarak hazırlanmış dönütleri dikkate alarak aynı konuda ikinci günlükleri yazıp blog sayfasında paylaşımları istenmiştir. Ardından katılımcılardan blog sayfasında paylaşılan ikinci günlükleri de okumaları istenmiştir. Son olarak katılımcılardan okul deneyimi dersi kapsamında uygulama okulunda yaptıkları gözlemler doğrultusunda konuyla ilgili günlükler yazıp blog sayfasında paylaşımları ve birbirlerinin yazdığı günlükleri okumaları istenmiştir. Günlük etkinliklerinin tamamlanmasından ardından odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılar, yapılan günlük etkinliklerinin kavram öğrenmeye, başkalarının bakış açılarını görebilmeye, düşünme becerisinin gelişmesine, düşündüklerini ifade edebilmeye, FTTÇ kazanımlarını öğrenmeye, bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilmenin önemini anlamaya, kavram öğrenmeye, kavramları birbiriyle ilişkilendirmeye, kavramları somut olarak düşünebilmeye ve yeni bilgiler öğrenmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar, okul deneyimi dersi kapsamında günlük yazma etkinlikleri yapmanın daha sistemli gözlem yaparak derse daha aktif katılmayı sağladığını belirtmişlerdir. Odak grup görüşmelerinde günlük etkinliklerinin çevrimiçi blog sayfası üzerinden paylaşılmasını destekleyen ifadeler olduğu gibi bunun tam tersini destekleyen ifadeler de bulunmaktadır. Günlüklerin blog sayfasında paylaşılmasını destekleyen ifadeler, günlüklerin blog sayfası üzerinden paylaşımının zaman açısından kolaylık sağladığı ve katılımcıların birbirlerinden çekinmedikleri için daha rahat yazdıklarını belirtmektedir. Günlüklerin blog sayfasında değil de sınıf ortamında paylaşılmasını destekleyen ifadeler ise çevrimiçi ortamda günlüklerin tamamının okunmadığını bu yüzden sınıf ortamında yapılmasının daha faydalı olacağını belirtmektedir. Odak grup görüşmeleri bir bütün olarak incelendiğinde günlük etkinliklerinin öğrenme (FTTÇ kazanımlarının öğrenilmesini sağlama, kavram öğrenmeyi sağlama, kavramları birbiriyle ilişkilendirmeyi sağlama, vb.) ve kişisel gelişim açısından (farklı bakış açılarını görebilme, düşünceleri ifade edebilme becerilerinin gelişmesi, düşünme becerisinin gelişmesi, okul deneyimi dersinde sistemli gözlem yapabilmeyi sağlama, vb.) sağladığı faydalar katılımcılar tarafından olumlu bulunurken, uygulama açısından zaman alması ve katılımcıların günlük etkinliklerine emek harcamakta çok istekli olmamaları belirtilen olumsuzluklardandır.

Anahtar kelimeler: Çevrimiçi günlük yazma etkinlikleri, öğretmen adayları.

Kaynakça

- Bain, J., D., Mills, C., Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practise*, 8(2), 171-196.
- Demiralp D. & Kazu, H. (2012). İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 30-38.
- Dyment, J. E. & O,Connel, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: A review of the research. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 81-97.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hume, A. (2009). Promoting higher levels of reflective writing in student journals. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 247-260.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Uzaktan Eğitim Yoluyla Üstün Zekalı Çocukların Ebeveynlerine Farkındalık Eğitimi

Yrd. Doç. Marilena Z. LEANA TAŞÇILAR
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekalı Eğitim ABD
mleana@istanbul.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Melodi ÖZYAPRAK
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, Üstün Zekalı Eğitim ABD
mzyaparak@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Özgür YILMAZ
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
oyilmaz@istanbul.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi, Türkiye'de son on yıldır derinlemesine araştırılmaya başlanmış olan bir konudur (Sak, 2011). Alan yazın incelendiğinde bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunun üstün zekalı çocukların özellikleri, eğitimleri, tanınmaları ve normal zihinsel düzeyinde olan yaşlılarıyla çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmaları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Davashgil, 2004; Köksal, 2007; Leana, 2009; Leana-Taşçılar & Kanlı, baskıda; Ozyaparak, 2013). Yapılan bu araştırmalar alan yazında üstün zekalı ve yetenekli çocukların öğretmenleri ve velileriyle ilgili derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. Bu çocukların öğretmenlerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin araştırmalar, ailelerle ilgili araştırmalara kıyasla daha çok sayıdadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların anne babalarına yönelik sınırlı sayıda araştırmanın daha çok ebeveyn tutumları ya da anne babaların özelliklerine yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Anne babalara çocuklarının özellikleri hakkında bilgilendirici ve farkındalıklaştıran eğitim çalışmaları ise oldukça sınırlıdır.

Nüfus artışı ve nüfusun çeşitli yerlere dağılmasıyla birlikte kitlelerin iletişim ihtiyacının karşılanması için her konuda, büyük kitlelerle yerden bağımsız iletişim kurma gereği doğmuştur. Kitlelerin iletişim ihtiyacının yanı sıra günümüz internet teknolojisinin gelişmesiyle birlikte kitlelerin yer ve zamandan bağımsız eğitim ihtiyaçlarının karşılanması da gündeme gelmiştir. Bu kitlelerle ucuz ve etkili iletişim kurabilmenin ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamanın önemli yollarından biri olarak, internet tabanlı uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı söz konusu olmaktadır (Atıcı ve Gürol, 2001). Üstün zekalı çocukları olan aileler hem sayıca az hem de Türkiye'nin farklı illerine dağılmış durumdadırlar. Bu bağlamda, bu ailelere farkındalık eğitiminin verilebilmesi konusunda uzaktan eğitim sağladığı avantajlar bakımından bir tercih değil bir zorunluluk olmuştur.

Amaç: Dolayısıyla bu araştırmada bahsedilen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların anne babalarına yönelik sınırlı eğitim açığını kapatmak adına, uzaktan eğitim teknolojilerini kullanarak ülke geneline yayılmış olan üstün zekalı çocuklara sahip ailelere ucuz, etkili ve yerden bağımsız ebeveyn farkındalık eğitimi sunmak ve bu eğitimin etkililiğini sınamak amaçlanmıştır. 8 oturum olarak düzenlenen ve uzaktan eğitim sistemi ile "Canlı Ders" olarak verilen ebeveyn farkındalık eğitimi zeka ve üstünlük kavramlarını, üstün zekalıların özelliklerini, tanınmalarını, eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken noktaları ve olası sosyal-duygusal sıkıntılar konularını kapsamıştır.

Yöntem: Araştırmada tek grup öntest-sontest deneysel model uygulanmıştır. E-mail aracılığıyla ulaşılan 300 kişiden 40'ı uzaktan eğitimlere devamlı olarak katılmıştır. Bu bireylerden 31'i (%77.5) anne, 9'u ise (22.5) babadır. Sekiz oturumdan oluşmakta olan uzaktan eğitim programında ebeveynler *zeka ve üstün yetenek, üstün zekalı çocukların özellikleri ve tanınması, üstün zekalı çocuklarda mükemmeliyetçilik, üstün zekalı çocuklarda depresyon, üstün zekalı çocuklarda beklenmedik başarısızlık ve motivasyon, yaratıcılık ve üstün zekalı çocukların eğitimleri* konularında bilgilendirilmişlerdir. Her oturum yaklaşık olarak 1 saat sürmüş ve her oturum sonunda 10-15 dakikalık soru cevap zamanı tanınmıştır. Programın etkililiği Afat (2013), tarafından geliştirilen 'Üstün Zekalı Çocuğu Olan Ebeveynlerin Farkındalıkları Ölçeği' ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki iç tutarlık Crobach's alpha değeri .84 olarak bulunmuştur.

Sonuçlar: Araştırmada elde edilen öntest-sontest eşleştirmeli t testi sonuçları, verilen uzaktan eğitim sayesinde, ebeveynlerin üstün zekalı çocuklarıyla ilgili farkındalıklarının anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir ($t=5.29$, $p<.001$). Bu araştırma, ülkemizde yeni gelişmekte olan bu alanda ebeveynleri bilgilendirme konusunda uzaktan eğitim desteği sunan ilk çalışmadır. Araştırma, bir ön çalışma olarak düşünülmekte ve ülke genelindeki ebeveynlere ulaşmayı hedefleyen ileriki araştırmalara yol gösterici olacağı umut edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan Eğitim, Üstün Zekâ ve Yetenek, Ebeveyn Eğitimi, Ebeveyn Farkındalık Ölçeği.

Kaynakça

- Atıcı, B. & Gürol M. (2001). Nesnelci Öğretim Yaklaşımlarından Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Doğru İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Gelişimsel Bir Model önerisi. *BTİE 2001. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı*. 177-183.
- Afat, N. (2013). *Üstün Zekalı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Geliştirilen Aile Eğitim Programının Etkililiğinin Sınanması*. (Phd), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Davashgil, U. (2004). *Üstün olma niteliği kazanma (To qualified as gifted)*. Paper presented at the 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi İstanbul.
- Köksal, A. (2007). *Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması*. (Phd), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Leana, M. Z. (2009). *Üstün ve normal öğrencilerin yönetici işlevlerinin ve çalışma belleklerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim programının uygulanması. [Assessment of executive functions and working memories of gifted and average students and the development of planning abilities program]* Doctoral Thesis. İstanbul University. İstanbul.
- Leana-Taşcılar, M. Z., & Kanlı, E. (baskıda). Üstün Zekalı ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların, Mükemmeliyetçilik ve Öz Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ozyaprak, M. (2013). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilere Yönelik Farklaştırılmış Matematik Öğretiminin Erişi, Tutum ve Yaratıcılığa Etkisi*. (Phd), İstanbul Üniversitesi.
- Sak, U. (2011). *Üstün Zekalılar: Özellikleri tanınanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.

Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Hacettepe University, md49@hacettepe.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: Differing in the means, almost all languages have ways to use causative verbs. *Causative verbs* designate the action necessary to cause another action to happen. They express an action which is caused to happen. In other words, they signal that somebody or something is indirectly responsible for an action. The doer (subject) doesn't perform the action himself or herself, but causes someone or something else to do it instead. *That is*, we use a causative to express the idea that one person causes another to do something. *The* sense of causative verbs is that somebody or something is indirectly responsible for an action. There are many causative verbs: let, help, allow, have, require, motivate, get, make, convince, hire, assist, encourage, permit, employ, and force. According to some scholars, the true causative verbs are: **have, get and make**, but five of them are very common, which are **make, get, have, let, and help**. Causative verbs can be similar in meaning to passive verbs. It must be noted that causative verbs are normally used with people, sometimes “things” can sometimes be “made to do something” also. A good perception and production of causative verbs with appropriate intonation in sentences in English Grammar is very beneficial for the English learners.

Intonation and pronunciation have always been a problematic issue in the communicative skills of Turkish English teachers. The aim of this research is to explore the production of the intonation of English causative verbs (**have, get and make**) in terms of where focal *intonation* on the verb takes place in the utterances of Turkish English teachers, who do not perceive the correct process and therefore mispronounce the intonational patterns of causative verbs. The result is faulty pronunciation and intonation, which cannot be accepted in terms of professional ethics in TESOL-Law Draft Code of Ethics.

Methods: A diagnostic test, including 15 sample sentences in relation to Error Hunt approach and Advanced-learner Approach, will be prepared and administrated in terms of purposeful sampling to 30 freshmen of the Department of English Language Education in the Faculty of Education at Hacettepe University. The participation of the subject will be on voluntary basis. Their utterances will be recorded in Wav form via Audacity program and text to speech labs and Neospeech program. Their errors will be analyzed in terms of sentence stress, pitch and juncture phonemes by means of a diagnostic chart. In addition, their performance in achieving the correct intonation patterns will be evaluated. During the process of evaluation, the participants will listen to their own recordings and other participants' recordings, and they will compare and contrast their own voices with the sample sentences in the diagnostic test. The following questions will also be answered: Are the causative verbs (*have, get and make*) are pronounced under the same intonational patterns of Turkish in English? The Turkish participants use Turkish intonation patterns while speaking English? Do they sound unnatural in speaking English? What are the other related problems of the participants in terms of pronunciation and sentential intonation? Their efficiency in relation to intelligibility, accuracy, and sentential ambiguity in terms of pronunciation and intonation will also be evaluated.

Anticipated results: Having blurred, inaccurate, and faulty pronunciation and intonation in the world are very common traits of non-native language teachers, which cannot be accepted in foreign language teacher education. The answers to the question “Whether the level of the Turkish English teachers in pronunciation and sentential intonation is efficient or not” will lead us to the anticipated results. “Assessment of Ethical Standards for EFL Teaching Professionalism” in TESOL-Law Draft Code of Ethics states that faulty pronunciation and intonation are not acceptable in the profession of teaching English as a foreign language. It is guessed that since Turkish comes from a syllable-timed language type, the participants will not perceive where focal *intonation* occurs in the sentence in relation to causative verbs: the L1 intrusion is an intonation and fossilization causer, which will make the participants sound unnatural in English. If the focal intonation changes in the sentence, the sentence means something else, which is not aimed to mean by the participants. Hence the communication process is broken down in a misleading way housing a lot of ambiguities: this will be another problem to be anticipated. The result is that faulty pronunciation and intonation have always been a degrading issue for the promotion of non-native English teachers, being a matter of ‘blessing or a curse’ in the foreign language teacher education. This research, thus, aims to promote the perception on the awareness of the quality of pronunciation and intonation of the participants in teaching English professionally.

References

- Ashby, P. (2011). *Understanding phonetics*. London: Hodder Education.
- Baker, A., & Goldstein, S. (1990). *Pronunciation pairs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolinger, D. (1989). *Intonation and its uses: Melody in grammar and discourse*. Stanford: Stanford University Press.
- Davenport, M., & Hannahs, S. J. (2010). *Introducing phonetics and phonology*. London: Hodder Education.
- Gilbert, J. B. (2008). *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English*. Cambridge: Cambridge University Press (with CD).
- Gussenhoven, C., & Jacobs, C. (2012). *Understanding phonology*. London: Hodder.
- Ladd, R. D. (2008). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lodge, K. (2009). *A critical introduction to phonetics*. London: Continuum.
- Moyer, A. (2013). *Foreign accent: The phenomenon of native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TESOL-Law Draft Code of Ethics: http://www.academia.edu/1339238/Assessing_Ethical_Standards_for_EFL_Teaching_Professionalism
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Do Games Make a Difference İn Efl Contexts?

Asst. Prof. Dr. Mustafa ŞEVİK
Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education
msevik@mehmetakif.edu.tr

ABSTRACT

Problem Status: Ministry of National Education's (MNE) English Language Programme for Primary Education Grades 4,5,6,7,8 (2006) clearly states that games should be a fundamental part of foreign language education. Many scholars and EFL teachers also point out the importance and effectiveness of games in EFL contexts. However, it is possible to argue that games are not being used frequently and effectively in the Turkish government schools in EFL contexts. In a study conducted by Kırkgöz (2006), for example, out of the 50 primary EFL teachers only 5 stated that they used games in their classes. However, in a follow-up observation of the 18 volunteer teachers, none had been observed using games in their EFL classes. In another study, conducted by Yolageldili and Arıkan (2011), 15 EFL teachers were surveyed about their opinions on the effectiveness of using games in grammar teaching. They concluded that Turkish EFL teachers accept the effectiveness of using games in grammar teaching but yet they do not use games as frequently as expected. According to Sharpe (2001) the use of games, game activities and game contexts is a central tenet of good language teaching at all levels. All sorts of games can be used in all sorts of ways for all sorts of pedagogic purposes. They can be taught in the first instance as a whole class activity and then devolved down to group work and pair work; they can be used for teaching new material, for reinforcement or for revision. In a parallel vein Linse (2005) argues that play is a purposeful activity and games are a part of playing. As such, games are a very appropriate teaching technique. When carefully planned, games offer the advantages of both Audio Lingual Method and Communicative Language Teaching. According to Harmer (2000), there need to be three elements present in a language classroom to help students learn effectively. The first element he sees as essential is "engage", which is the point in a teaching sequence where teachers try to arouse the students' interest, thus involving their emotions. When students are engaged, they learn better than when they are partly or wholly disengaged. Games are among the most effective activities which frequently engage students to class.

Aim: The aim of the present study was to investigate the effectiveness of using games in teaching English as a foreign language (EFL) to 6th grade students who were studying in a government secondary school in Burdur, Turkey. The specific focus of the research was to find out whether games are effective in the teaching of grammar to 6th grade students. Thus, this research addresses the following research question: Do games have positive effect on grammar learning of 6th grade secondary school students?

Method: The study was designed as an experimental research undertaken in a secondary school with sixth grade students during their English lessons with an aim to investigate the effects of using games over student achievement in grammar (Unit 15: if clause type-0). For this purpose two identical classes were chosen as experimental and control group, and "if clause type-0" was chosen as the grammar focus. The experiment was undertaken during the first term of the 2013/14 academic year and lasted a total of eight lessons, two weeks, which is the mandated time by the Turkish NME's English language curriculum for the teaching of a unit. A total of 60 sixth grade students participated in the study who were selected by means of purposive sampling. The participants were divided into two groups as experimental and control. The two groups were identical in number and in relation to their level of English proficiency. Two games were chosen for the experimental group: "Roll and construct a sentence" and "Human sentence" (Cave, 2006). The control group continued to learn English in the conventional manner and they did not play any games during the two weeks. At the end of the study both groups were given a post-test about "if clause type-0". The scores were later analyzed using descriptive statistics.

Findings: The experimental group scored significantly higher compared to the control group. The average post-test results of the experimental group were calculated as 81,6 and the average post-test results of the control group were calculated as 59,3. Thus, the experimental group scored 22,3 higher than the control group according to the post-test results.

Results: The findings of the present study seem to support the hypotheses formulated in this study; that the use of games have positive effects on grammar learning of 6th grade secondary school students. This finding strengthens and parallels the importance of games as mentioned in the related literature. Cervantes (2009), for example, claims that games are effective teaching tools and have many positive effects, including the creation of opportunities for students to communicate in a relaxed, friendly, and cooperative environment. This finding is also consistent with previous research findings. Alemi (2010) for example, who conducted a study about games and vocabulary learning, concluded that using word games promotes vocabulary learning. Finally, it is possible to suggest that this research finding can offer pedagogical applications for teachers, curriculum planners and textbook developers.

Key Words: EFL, games, secondary school, 6th grade students

References

- Alemi, M. 2010. Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *MJAL*, 2/6, pp. 425-438.
- Cave, S. 2006. Practising modern foreign languages in the primary classroom: activities for developing oracy and literacy skills. UK: Brilliant Publications.
- Cervantes, E.P. 2009. Livening up college English classes with games. *English Teaching Forum*, 47/3, pp. 20-25.
- Harmer, J. 2000. How to teach English. Essex: Longman.
- Kırkgöz, Y. 2006. Teaching EFL at the Primary Level in Turkey, in McCloskey, M.L., J. Orr, and Dolitsky, M. (eds.) *Teaching English as a Foreign Language in Primary School*. Virginia: TESOL.
- Linse, C.T. 2005. Practical English language teaching: young learners. New York: McGraw-Hill Companies.
- Ministry of National Education's English Language Programme for Primary Education Grades 4,5,6,7,8. 2006. Istanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sharpe, K. 2001. Modern Foreign Languages in the primary school: the what, why and how of early MFL teaching. London: Kogan Page.
- Yolageldili, G. and Arıkan, A. 2011. Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *İlköğretim Online*, 10/1, pp. 219-229.

ID:247

Bilim Tarihi Ve Felsefesi Öğretim Metodunun Fen Bilimlerine Yönelik Tutum Ve Motivasyon Üzerine Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan USTA
Gaziosmanpaşa Üniv. Tokat
eusta@live.com

Fen Bilgisi Öğretmeni Bekir BARAN
Osman Gazi Orta Okulu Tokat / Pazar
bekirbaran60@hotmail.com

Prof. Dr. Sedat YAZICI
Karatekin Üniv. Çankırı
sedatyazici@karatekin.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bilim ve teknolojinin büyük bir hızla geliştiği günümüzde, ülkeler eğitim kurumlarını; çağdaş, karar alma ve uygulama becerisine sahip, teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için planlamak ve programlamak zorundadırlar (Gürol, 2003; Karakaya, 2007).

Öğretmenin merkezde ve sınıfın tek yöneticisi olduğu, öğrencinin ise pasif bir biçimde dinlediği ya da not tuttuğu öğretim ortamlarının, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olmadığı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Jensen, 2000; Strickland 2003). Bu bağlamda, 2003-2004 öğretim yılından itibaren, Fen Bilgisi öğretim programı yenileme çalışmalarına başlanmıştır (Korkmaz, 2004). Öğrencilerin; araştırabilen, sorgulayabilen, tartışabilen, gözlem yapabilen bireyler olması, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımlarıyla olanaklıdır (Özden, 2005). Bu anlayış içinde; öğrenciyi merkeze alan modern yaklaşımlar eğitime yansıtılmakta, yeni *Yöntem* ve tekniklerin kullanımı önerilmektedir (Üstünoğlu, 2007).

Modern bilim anlayışına göre, eğitim ve öğretimdeki en büyük görev öğrencilere bilgi yüklemek değil, bilgiye nasıl ulaşılabileceği ve kullanacağına ilişkin, metodoloji kazandırmak olmalıdır. Bireylere bilimsel düşünmeye yönelik metodoloji kazandırma yollarından biri olan, öğretimde bilim felsefesi ve bu felsefeye bilgi temeli sağlayabilecek bir çalışma alanı olarak bilim tarihinin de ülkemiz ilk ve orta öğretiminde neredeyse tamamen atlandığı görülmektedir (Şimşek ve Şimşek, 2010).

Oysa ki, öğrenciler, bilim tarihi ve felsefesine az vurgu yapan geleneksel bir öğrenim gördüklerinde, kaçınılmaz olarak bilimdeki değişme süreci ve bilim felsefesi hakkında zayıf bir anlayış geliştirmektedirler. Buna karşın, öğrenciler bilimsel bilginin nasıl çoğaldığını ve tarihsel, felsefi ve teknolojik bağlamın bu süreci nasıl etkilediğini anlayabilirlerse, bilim öğrenmeye daha ilgili olabileceklerdir (Justi ve Gilbert, 2000: 994).

2005 yılından itibaren, modern eğitim anlayışı doğrultusunda gerçekleştirilen, programlar ile bilim tarihi, fen ve teknoloji dersinin genel amaçları arasında yer almıştır (Şimşek ve Şimşek 2010).

Fen Bilimleri eğitiminin temel amaçları arasında, bilim ve fenin doğasını kavratmak, fen için gerekli fiziksel ve zihinsel becerileri kazandırmak ve geliştirmek, fen öğrenmeye yönelik motivasyonu (Toplis, 2011) arttırmak, bilime karşı olumlu tutumlar (McCombs, 1991) geliştirmek yer almaktadır. McCormick, MacKinnon ve Jones (2000) öğrenci merkezli eğitim ortamlarının, fen bilimine karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Lavigne ve Vallerand (2007)'e göre öğrencilerin, fen derslerine karşı kendi kendilerini motive etmeleri, onların özgüvenlerini ve ders başarılarını artırmada oldukça önemlidir. Kaya (2001), motivasyonun öğrenci başarısını artırmada oldukça önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun, eğitim programlarının temel amacı olan ve toplumların gelişebilmesi için gereken fen okur-yazarlığının seviyesini ileri taşımaktadır (Jurisevic ve diğ., 2009). Motivasyon öğrenme ve davranışlar üzerine oldukça etkili olmasına karşın, pratikte nasıl kullanılacağı öğretmenler tarafından pek bilinmemektedir (Başdaş, 2007).

Bilim Tarihi ve Felsefesi *Yöntemi*yle Öğretim Metodu, öğrencilere; öğrenme ortamında aktif bir şekilde bulunma fırsatı verir. Bilimin üreticileri olan bilim insanları hakkında daha detaylı ve objektif bilgilere sahip olmalarına olanak tanır. Bilimin üretildiği şartları kavrama olanağı sunar. Bilimsel kanunlar ve teorilere karşı pozitif tutum sergilemelerine yardımcı olur ve öğrenciyi merkeze alır. Bilim öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırır.

Çalışmanın Amacı: Bu çalışma etrafındaki ana hipotez: Fen ve Teknoloji derslerindeki bazı kazanımları bilim tarihi ve felsefesi yoluyla öğretmek öğrencilerde bilime karşı pozitif tutum geliştirmede yardımcı olur ve pozitif tutum geliştirmiş öğrencilerde, buna paralel olarak akademik başarı da artardır.

Yöntem: Bu çalışmada Bilim Tarihi ve Felsefesi Yoluyla Öğretim Metodu (BTF-YÖM) yaklaşımının öğrencilerin bilimsel tutum ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla; gerçek deneme modellerinden deney ve kontrol grubu, ön-test son-test modeline dayalı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Kontrol grubuna sadece Geleneksel Öğretim *Yöntemi* (GÖY) ile öğretim yapılmış, deney grubuna ise BTF-YÖM ile öğretim yapılmıştır.

Araştırma 2012-2013 Eğitim-Öğretim dönemi güz yarıyılında Tokat'ın Pazar ilçesi Osman Gazi Ortaokulu 8-A ve Şehit Hüseyin Kocabaş Ortaokulu 8-B'de gerçekleştirilmiştir. Toplam 47 öğrenciden %42,55'ni kontrol grubu öğrencileri, %57,45'ini deney grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubunun %62,96'sı kız, %37,04'ü erkek; kontrol grubunun

%10,00'ı kız, %90,00'ı erkektir. Bağımlı değişkenler: Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin; (1) fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve (2) bilimsel tutumlarıdır. Bağımsız değişken araştırmada etkinliği ölçülen öğretim *Yöntemidir* (BTF-YÖM).

Ölçme araçları: 1.) Öğrencilerin bilime yönelik tutumlarını ölçmek için Bilimsel Tutum Ölçeği (BTÖ). Orijinali Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilmiştir. BTÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması Demirbaş ve Yağbasan (2005) tarafından yapılmıştır. 2.) Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarını ölçmek için Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ). Ölçeğin orijinali Tuan, Chin & Shieh tarafından (2005) geliştirilmiştir. Ölçek, 2007 yılında Yılmaz ve Huyugüzel-Çavas (2007) tarafından Türkçeye çevrili olup, geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin BTÖ ön-test sonuçlarına göre; deney grubunun bilimsel tutum ön-test puanlarının aritmetik ortalaması (136,1), kontrol grubunkilerse (137,2) olarak bulunmuştur. Bu ikisi arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,701 > 0,05$). Deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesi bilimsel tutumları eşittir.

Uygulama sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BTÖ son-test sonuçlarına göre; deney grubunun bilimsel tutum son-test puanlarının aritmetik ortalaması (156,5), kontrol grubunkilerse (128,8) olarak bulunmuştur. Bu ikisi arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0,000 < 0,05$). BTF-YÖM'nun GÖY'ne göre bilimsel tutum üzerinde anlamlı derecede daha etkilidir.

Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin FÖYMÖ ön-test sonuçlarına göre; deney grubunun aritmetik ortalaması (131,5), kontrol grubunkilerse (124,9) olarak bulunmuştur. Bu ikisi arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = 0,173 > 0,05$). Deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesi fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının eşittir.

Uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin FÖYMÖ son-test sonuçlarına göre; deney grubunun aritmetik ortalaması (138,9), kontrol grubunkilerse (127,3) olarak bulunmuştur. Bu ikisi arasındaki bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0,006 < 0,05$). BTF-YÖM'nun GÖY'ne göre fen öğrenimine yönelik motivasyon üzerinde anlamlı derecede daha etkilidir.

Sonuç ve Öneriler: Bu çalışma ortaya koymuştur ki bilim felsefi ve tarihi metoduyla öğretim ortaokul öğrencilerinin bilime karşı motivasyon ve tutumlarını artırmıştır. Bu nedenle, ders kitaplarında ve okullarda öğretim sırasında Fen ve Teknoloji dersinin uygun kazanımlarında BTF-YÖM etkinliklerine daha çok yer verilebilir. BTF-YÖM ile öğretimde otantiklik (hakiki olma) önemli olduğu için, öğretim kurumlarında bilim tarihi ile ilgili materyallerin bulunduğu laboratuvarların sayısı artırılarak öğrencilerin aktif kullanımına sunulabilir.

Anahtar sözcükler: Bilim tarihi ve felsefesi, bilim öğretimi, bilim ve teknoloji, bilime yönelik motivasyon, bilime yönelik tutum

Kaynakça

- Başdaş, E. (2007). "İlköğretim Fen Eğitiminde Basit Malzemelerle Yapılan Fen Aktivitelerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). "Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı", 16. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Gürol, A. (2003). "Okulöncesi Öğretmenleri İle Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Drama ya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13-2, 147-165.
- Demirbaş, M., Yağbasan, R. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Bilimsel Tutumlarının Belirlenmesi Ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Jensen, E. (2000). "Brain Based Learning; Brain Store Publishing", San Diego USA.
- Jurisevic, M., Glazar, S. A., Vogrinc J. and Devetak, I. (2009). "Intrinsic Motivation for Learning Science through the Educational Vertical in Slovenia"
- Justi, R. ve Gilbert, J. K. (2000). "History and philosophy of science through models: Some challenges in the case of 'the atom'", International Journal of Science Education, 22 -9, 993- 1009.
- Karakaya, N. (2007). "İlköğretimde Drama ve Örnek Bir Uygulama", Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-27, 103-139.
- Kaya, Z. (2001). "Sınıf Yönetimi", Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Korkmaz, H. (2004). "Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları", Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
- Lavigne, L. G. and Vallerand, R. J. (2007). "A Motivational Model of Persistence in Science Education: A Self-Determination Theory Approach" European Journal of Psychology of Education – EJPE, 22-3, 351-369.
- McCombs, B. L. (1991). "Motivation and Lifelong Learning", Educational Psychologist, 26-2, 117-127.

- McCormick, B., MacKinnon, C. and Jones, R. L. (1999). "Evaluation of Attitude, Achievement, and Classroom Environment in a Learner-Centered Introductory Biology Class."
- Moore, R. W. and Hill Foy, R. L. (1997). "The scientific attitude inventory: A revision (SAIII)" *Journal of Research in Science Teaching*, 34-4, 327-336.
- Özden, Y. (2005). "Öğrenme ve Öğretme", Pagem Yayıncılık, Ankara.
- Strickland, K. (2003). "Brain Compatible Learning in a High School Classroom", Ph.D. Thesis, Royal Roads University.
- Şimşek, A. ve Şimşek L. C. (2010). "Türkiye’de bilim tarihi öğretimi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlilikleri", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 -7, 169-198.
- Tuan, Chin, & Sheh (2005). "The development of a questionnaire to measure students’ motivation towards science learning". *International Journal of Science Education*, Vol 27-6, 634-659.
- Toblis, R. (2011). "Students' Attitudes to Science" *Education in Science*, 243, 22-23
- Üstünoğlu, E. (2007). "Beyin Temelli Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7-2, 467-476.
- Yılmaz, H. ve Çavaş-Huyugüzel, P. (2007). "Fen öğrenimine yönelik motivasyon"ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması", *İlköğretim Online*, 6 -3, 430- 440, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. Web adresinden 13.09.2008 tarihinde alınmıştır.

Arş. Gör. Neslihan YÜCELŞEN
İstanbul Üniversitesi
neslihan.yucelsen@istanbul.edu.tr

Arş. Gör. Melda KARAGÖZ
İstanbul Üniversitesi
melda.karagoz@istanbul.edu.tr

Öğr. Gör. Duygu Ak BAŞOĞUL
İstanbul Üniversitesi
duygu.akbasogul@istanbul.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Lisansüstü eğitim tezli yüksek lisans programları, ders ve tez dönemi olmak üzere iki aşamadan oluşur. Her iki dönem de eşit öneme sahip olmakla birlikte öğrenciler için tez aşamasının daha zorlayıcı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü bu aşamada tez hazırlamak önemli, emek isteyen bir uğraştır ve bu uğraşın ilk adımını tez konusunun belirlenmesi oluşturur. Aslan (2010)'ın Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin yaptığı araştırmada öğrencilerin tez konusu saptama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır. Arabacı ve Akıllı (2013)'nın, lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları adlı çalışmalarında tez aşamasındaki öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan biri de danışman hocanın öğrencinin hazırlamak istediği tez konusunu beğenmediğidir. Tunçer (2013) ise sınıf öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin tez konusu belirleme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlediği çalışmada da öğrencilerin tez konusu belirlerken özyeterlik kaygısı, çalışılmamış konu bulmak, sınırlandırma yapmak, danışmanın uzmanlık alanı ile ilgi alanının uyuşmaması, alanyazın bulma, belirlediği konunun daha önce çalışılmış olması, danışmanın yönlendirmemesi, sınırlandırma yapmak gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Benzer sonuçlara Akbulut, Şahin ve Çepni (2013)'nin doktora tez sürecindeki sorunları belirlemeye yönelik çalışmalarında da rastlanılmaktadır. Tez konusu belirleme, yapılan çalışmaların ortaya koyduğu üzere öğrencilerin zorlandıkları konulardan biridir. Bu doğrultuda “öğrencilerin tez konusu belirlemede yaşadıkları sorunlar nelerdir?” bu araştırmanın sorun tümcesini oluşturmaktadır.

Amaç: Bu *Araştırmanın amacı*, Türkçe Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe yüksek lisans programında öğrenim gören öğrencilerin tez konusu belirlemede yaşadıkları sorunları belirlemektir.

Yöntem: Çalışmada “doğal ortama duyarlık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz ” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 41) gibi özelliklerin olması nedeniyle nitel araştırmanın kullanımı tercih edilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı yüksek lisans programında öğrenim gören 15 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesi aşamasında nitel araştırma *Yöntemleri* kapsamında yer alan amaçlı örneklem *Yöntemlerinden* ölçüt örneklem kullanılmıştır. “Bu örneklem *Yöntemindeki* temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 112). Buna göre katılımcıların “İstanbul’da yaşıyor olması; yukarıda belirtilen üniversitedeki bölümlerden birinde lisansüstü öğrenim görüyor/görmüş olması; tez konusunu belirlemiş/tez aşamasında veya tezini bitirmiş olması; araştırmaya gönüllü olması” gibi ölçütler belirlenerek araştırma grubu oluşturulmuş ve çalışma, belirlenen bu ölçütler doğrultusunda sınırlandırılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında “hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 152) bir teknik olması nedeniyle nitel araştırma *Yöntemlerinden* biri olan yarı yapılandırılmış görüşme seçilmiştir. Çalışmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla, seçilen konuya yönelik yapılan alanyazın taranmasının ardından bu görüşme tipine uygun genel ve özel amaçlı olarak hazırlanmış açık uçlu 10 soru maddesi; 5 alan uzmanı, 1 ölçme-değerlendirme uzmanı, 1 nitel araştırma uzmanı olmak üzere toplam 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların, soruların; anlaşılabilirlik, belirlenen amaca, kapsama, *Yöntem* ve tekniğe uygunluk gibi konulardaki değerlendirmeleri dikkate alınarak hazırlanan sorular yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme sonucunda 10 olan soru maddesi sayısı 7’ye indirilmiş olup birkaç soru maddesinde değişiklik yapılarak görüşme formu oluşturulmuştur. “Görüşme formu hazırlanırken, görüşülen kişilerle daha etkili ve verimli bir iletişim kurmak amacıyla soruların olabildiğince açık, kolay anlaşılabilir, açıklama yapmayı ve ayrıntılı yanıtlar vermeyi sağlayacak nitelikte olmasına, görüşülen birey üzerinde gereksiz bir soru yükü oluşturmamak için çok boyutlu olmamasına özen gösterilmiştir. Ayrıca bireyin soruyu anlamaması durumunda seçenekli sorular ve kimi ipuçları da hazırlanmıştır” (Aslan, 2010: 6). Görüşme formu yeniden uzmanlara gönderilmiş olup yeni görüşler alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak son duruma getirilmiştir. Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, çalışma durumu/mesleği, öğrenim durumu, mezun olduğu lisans programı, lisansüstü eğitim gördüğü program hakkında bilgiler elde etmek amacıyla da kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılacak ve bilgilerin yalnız bilimsel amaçlar için kullanılacağı anımsatılacaktır. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak katılımcıların izinleri doğrultusunda kayda alınıp İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’nde gerçekleştirilecektir. Görüşme süreleri 10-20 dakika olacaktır. Verilerin çözümlenmesinde toplanan bilgiler için içerik çözümlemesi yapılacaktır. Çözümleme yapılırken sorular ayrı ayrı irdelenerek her soru maddesine verilen yanıtlar, arasındaki benzerlikler de dikkate alınarak sınıflandırılıp kodlanacak, sıklık ve yüzdelik durumları belirlenip gösterilecek ve katılımcıların konuşmalarından alıntılar yapılarak tablolastırılacaktır. Sıralanan bu işlemler sonucunda aynı zamanda çalışmanın dış geçerliliğini sağlanacaktır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise araştırmanın verileri farklı araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda çözümlenecektir.

Bulgular: Çalışmanın bu bölümünde aşağıda yer alan sorulara ait bilgiler çözümlenerek elde edilen sonuçlar yüzde (%) ve frekans (f) cinsinden ifade edilecek ve ilgili kategorilere göre gruplandırılacaktır.

1. Tez aşamasından önce alınan derslerin tez konusunun belirlenmesindeki katkıları neler olabilir?

2. Tez konunuzu belirlemeden önce kendinizi tez yazmak için yeterli hissediyor muydunuz, neden?
3. Tez konunuzu belirlerken araştırmanızda izlediğiniz yol/ kullandığınız araçlar nelerdi?
4. Alanınızda yapılmış son dönem çalışmaların tez konunuzun belirlenmesindeki etkisi nedir?
5. Tez konusunun belirlenmesinde tez danışmanının rolü/etkisi nedir?
6. Tez konusu belirlenirken hangi nokta/noktalarda zorluk yaşanabilir?
7. Şu anda çalışmakta olduğunuz tez konusundan memnun musunuz, neden?

Sonuçlar: Çalışmadan Beklenen sonuçlar şunlardır:

1. Tez aşamasından önce alınan derslerin tez konusunun belirlenmesinde katkısı bulunmaktadır.
2. Öğrencilerin tez yazmadan önce kendilerini bu konuda yetersiz hissetmektedirler. Bu durumun önemli nedenlerinden biri bilimsel araştırma yapma konusunda duydukları bilgi eksiklikleridir.
3. Öğrenciler tez konularını belirlerken daha çok basılı yayınlardan ve Yükseköğretim Kurulunca oluşturulmuş olan Ulusal Tez Merkezi'nden yararlanmışlardır.
4. Öğrenciler, alanlarında yapılan son dönem çalışmalarını tarayarak daha önce yapılmamış olan çalışmalara yönelmişlerdir.
5. Tez danışmanının uzmanlık alanı, tez konusu belirlemedeki en önemli etkenlerden biridir.
6. Öğrenciler, tez konularını belirlerken zorluk çekmektedirler. Tez konusunun belirlenmesinde yaşanan en yaygın zorluklardan biri, öğrenci ile tez danışmanının yaşadığı düşünce uyumsuzluğu olup ortak bir konuda birleşilememesidir.
7. Öğrencilerden bir bölümü tez konularından memnunken bir bölümü memnun olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin tez konularından memnun olmamalarının bir nedeni, tez konularının kendilerinden çok danışmanın ilgi alanına uygun olması, bir diğer nedeni ise tezleriyle uzun zaman ilgilenemedikleri için yaşadıkları zaman aşımıdır.

Yapılan bu çalışmanın, ilgili bölümlerde tez aşamasında olan-olacak öğrencilere yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Lisansüstü eğitim, Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe, tez konusu, görüşme.

Kaynakça

- Akbulut, H. İ., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora Tez Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Belirlenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, s. 50-69.
- Arabacı, İ. B. ve Akıllı, C. (2013). Lisansüstü Öğretimde Öğrenci Sorunları. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 124-133), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, No: 95.
- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi Programlarında Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 10, Sayı 19, Haziran 2010, s. 87-115.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma *Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Tunçer, B. K. (2013). Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencilerinin Tez Konusu Belirleme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı (s. 168-174), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, No: 95.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma *Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Engelli Çocuğa Sahip Olan Ailelerin Yalnızlık ve Umutsuzluk Durumlarının İncelenmesi

Doç. Dr. Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk
Gelişimi Bölümü
endora2212@hotmail.com

Öğr. Gör. Gül KADAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk
Gelişimi Bölümü
gulkadan@gmail.com

Öğr. Gör. Nazan ÜNAL KAYTEZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü
nznunal@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Normal özelliklere sahip bir çocuk beklerken ve gelecekle ilgili bütün umut, beklenti ve planlarını bunun üzerine kurarken, farklı özelliklere sahip olan bir çocuğun doğması ailelerin duygusal durumlarında, sosyal çevrelerinde, beklentilerinde, planlarında, iş yaşamlarında ve ekonomik konularda büyük değişiklikler yaşanmasına neden olmaktadır. Yetersizliğe sahip çocukları olan anne babaların hemen hepsinin karşılaştığı baskılara ve gerilimlere ilave olarak çocuklarının özel sorunları ve gereksinimleri nedeniyle yaşadıkları pek çok stres ve kaygı kaynağı bulunmaktadır. Bu olay ailenin tüm üyelerinin yaşamlarını, duygularını ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Aileler şok, reddetme, aşırı üzüntü, suçluluk, kabullenememe gibi duygular yaşamakta, çocuğundaki farklılıklara uyum sağlamaya çalışmakta ve istenmeyen bu duruma çeşitli çözümler aramaktadır. Bu çocukların, genellikle yaşam boyu süren günlük bakım gereksinimleri ve sık yaşanan davranış sorunları anne babaların güçlüklerini arttırmaktadır. Engelli çocuğu büyütmenin stresli bir durum olduğu kabul edilmekle birlikte, engelli çocuğa sahip olan ailelerin yalnızlık, umutsuzluk, stres, depresyon gibi psikolojik sorunları daha sık yaşadıkları bilinmektedir. Anne babaların kişilik özelliklerinin, beklentilerinin, aile ilişkilerinin, sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinin, destek gereksinimlerinin ve aile içi görev dağılımlarının duygusal ve psikolojik durumlarını etkilediği görülmektedir. Ailelere ve çocuklara götürülecek hizmetlerin etkili olabilmesi için, onların stres kaynaklarının, duygusal durumlarının ve yaşadıkları sorunlara bağlı olarak olumsuz duygularının belirlenmesi önemlidir.

Amaç: Araştırmada, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine kayıtlı olan engelli çocukların anne babalarının yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi, aralarındaki ilişkinin saptanması, yaş, eğitim, çalışma durumu, medeni durum, çocuk sayısı gibi bazı sosyodemografik değişkenler ile çocuğun engel durumu ile ilgili özellikler açısından farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) kayıtlı olan 270 engelli çocuğun anne babası oluşturmıştır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden engelli çocuğa sahip tüm anne babalar dâhil edilmiştir. Bu kapsamda RAM'ne kayıtlı olan toplam 270 engelli çocuğun ailelerinden 200 anne babaya ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen ailelerin sosyodemografik özelliklerine ait bilgiler "Çocuk ve Aile Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Ailelerin yalnızlık düzeyleri Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen ve Demir (1989) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan "UCLA Yalnızlık Ölçeği" ile belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,96, test tekrar test korelasyon katsayısı ise 0,94 olarak bulunmuştur. Ailelerin umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesinde Beck vd. (1974) tarafından geliştirilen "Beck Umutsuzluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Seber (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerekli izinler alındıktan sonra, RAM'ne kayıtlı olan, özel rehabilitasyon merkezlerinde tedavi ve eğitim gören, özel eğitim uygulama merkezine devam eden engelli çocukların anne babalarına *Araştırmanın amacı ve Veri toplama araçları* hakkında bilgi verilmiştir. *Veri toplama araçları* anne babalara okunarak uygulanmıştır. *Araştırmanın amacına* yönelik toplanan veriler değerlendirilmiş ve istatistiksel analizleri SPSS 16,0 istatistik programında yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Parametrik olma koşulları sağlanmadığı ve normal dağılım göstermediği için ($p < 0,05$) Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığı Mann-Whitney U testi ile saptanmıştır. Umutsuzluk ve yalnızlık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Sperman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2012).

Bulgular: Araştırmaya alınan anne babaların; %46,5'inin 31-40 yaşları arasında olduğu, %68'inin engelli çocuğun annesi ile görüşüldüğü, %83,5'inin evli, %34,5'inin ilköğretim mezunu olduğu, %69,5'inin çalışmadığı, %46'sının engelli çocuğunun yedi-12 yaşlarında ve %54,5'inin kız olduğu, %72,5'inin eşler arasında akrabalık olmadığı, %46'sının engelin doğum sonrası nedenlerle oluştuğu, büyük çoğunluğunun engelli çocuğu yetiştirirken duygu ve sıkıntılarını hiç kimse ile paylaşmadığı, aile üyelerinden, yakın akrabalarından ve çevreden hiçbir yardım almadığı belirlenmiştir. Araştırmaya alınan anne babaların umutsuzluk puan ortalamaları $6,73 \pm 5,03$, yalnızlık puan ortalamaları $47,18 \pm 14,90$ olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda; engelli çocuğa sahip anne babalardan 20 yaşın altında olanlarda, annelerde, ilköğretim mezunlarında, çalışmayanlarda, çocuğunu yetiştirirken yaşadığı sıkıntıyı hiç kimse ile paylaşmayanlarda, engelli çocuğun bakımında aile üyelerinden, tanıdık-akrabalardan ve çevreden yardım alanlardayalnızlık ve umutsuzluk puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Ailelerden beş ve üzeri çocuğu olan, çocuğunun engelli olmasından dolayı suçlanan anne babaların yalnızlık puan ortalamalarının, diğer çocuklarında da engeli olan anne babaların umutsuzluk puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Umutsuzluk ve yalnızlık arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre yalnızlık düzeyinin arttıkça umutsuzluk düzeyinin arttığı söylenebilir.

Sonuç: Araştırma sonucunda, 20 yaşın altındaki anne babaların, annelerin, ilkokul mezunlarının, çalışmayanların, sıkıntılarını herhangi biri ile paylaşmayanların, aile üyelerinden, akrabalarından ve çevrelerinden yardım alanların yalnızlık ve umutsuzluk duygularının yüksek olduğu saptanmıştır. Ailelere yönelik bilgilendirici danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve etkili bir şekilde sunulması; ailelerin tedavi ve eğitim amacıyla engelli çocuklarını götördükleri kurumlardaki personelin, ailelerin yaşadıkları duygular konusunda duyarlı olması, olumlu vedestekleyicilik tutum sergilemesi; engelli çocuklar ve ailelerinin özellikleri ve sorunları konusunda toplumun bilgilendirilmesi, farkındalık yaratılması, umutsuzluk ve yalnızlık duygularını azaltacak sosyal desteklerin sağlanması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: engelli çocuk, engelli çocuğa sahip aileler, yalnızlık, umutsuzluk, çeşitli değişkenler

Kaynaklar

- Akkök, F. (1989). Özürlü çocuğa sahip anne babaların kaygı ve endişe düzeyini ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psikoloji Dergisi*, 7, 26-39.
- Akkök, F. (1990). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar: Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş (121-142)(Ed: A. Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akkök, F., Aşkar, P. ve Karancı, N. (1992)Özürlü çocuğa sahip anne babalardaki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 8-12.
- Bayram, N. (2009). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi. (2. Baskı). Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (1999). Özel eğitimde anne-baba katılımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), 97-106.
- Demir, A.(1989). UCLA Yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Gökcan, K. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileri. <http://www.toplumvesiyaset.com/yazioku.php?id=479>, Erişim Tarihi: 17.11.2013.
- Kaner, S.(2001). Aile stresini değerlendirme ölçeği(TheQuestionare On Resource andStress-F): Faktör yapısı güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 1-10.
- Seber, G. (1991). Beckumutsuzluk ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği üzerine bir çalışma *Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı Doçentlik Tezi*, Eskişehir.
- Schwartz, L. andDrotar, D. (2004). Effects of writtenemotionaldisclosure on caregivers of childrenandadolescentwithchronicillness. *Journal of PediatricPsychology*, 29(2), 105-118.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.

Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK
Anadolu Üniversitesi
alio@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Toplumsal ve teknolojik gelişmenin yarattığı parçalara ayırma, hızlı tüketme, bireyin tek yanlı algılama ve değerlendirmesini de beraberinde getirmiştir. İster diyalektik anlamda her şeyin birbiriyle ilişkisi olarak, ister parça-bütün ilişkisi olarak ele alındığında, bütünü algılamamanın önemi büyüktür. Çünkü tek yanlılık, hep eksik kalandır ve var olanla yetinmez. Bütünü görememe, tek yanlı bakış açısının kısır döngüsüdür. İnsan ilişkilerine de yansıyan bu eksikliği gidermede kaynaştırıcı ve geliştirici rol, drama ve sanat eğitiminin gerekliliğini bir kez daha gösterir. Bu gereklilik, bütünü anlama ve uygulamayla anlam kazanır. Değişik disiplinlerin birlikteliğini oluşturacak çatı yapılardan biri olan yaratıcı drama, bütünü öğrenme ve öğretme alanlarına da kapı açarak, tüm sanat alanlarının işe koşulmasını sağlayabilir.

Her şeyin bütün olarak algılandığı, ancak her şeyin tek kişi tarafından oluşturulmadığı bir dönemde yaşıyoruz. Eğitsel süreçlerde değişik disiplinlerin, zaman zaman işbirliği yapmaları kaçınılmaz olabiliyor. Bazen bilim alanları, bazen sanat alanları, bazen de sanat ve bilim alanlarının birlikte yeni ifade biçimleri oluşturduklarını gözlemlemek olasıdır.

Öncelikle şunu söyleyebiliriz ki bütüncül sanat eğitimi, bütüncül yaklaşımın bir yansımasıdır. Bütüncül yaklaşım birbiri ile bağıntılı birimlerin bir arada değerlendirilmesidir. Çözümleyici, eleştirel düşünme ve parçalar arası ilişkinin, geçişlerin sağlanması için kullanılır.

Sanat eğitimi alanında bütüncül anlayışın, “Çok Alanlı Sanat”, “Disiplinler Arası Sanat”, “Çoklu Sanat Eğitimi”, “Alanlar Arası Sanat Eğitimi” gibi adlandırıldığı da görülür. Ele alınan ana tema ekseninde değişik disiplinlerle oldukça iç içe olan bütüncül yaklaşım, sanat eğitimi alanında da anlamlı bir karşılık bulur. Bütüncül sanat eğitimi oluşturabilecekler arasında ilk akla gelenler, söz ve ses sanatları, plastik sanatlar, kinestetik sanatlar ve yazın sanatlarıdır. Ancak göz önünde bulundurulması gereken bir yan vardır: Sanat eğitiminin temel bileşenlerinin birlikteliği, tek başına bütüncül yaklaşımı içeren bir yapının oluşturulması için yeterli değildir. Örneğin plastik sanatlar alanında resim, heykel, grafik gibi alt disiplinlerin birlikte kullanılması bütüncül sanat eğitimi açıklamak için yeterli değildir. Aynı biçimde müzik eğitimcisinin hem çalgı çalması hem şarkı söylemesi hem de armoni bilmesi de değildir bütüncül sanat.

Bütüncül sanat eğitimi, anlayış olarak yaygınlaştırıldığında, çocukların kendi kişiliklerini geliştirerek çok yönlü bakış açısına ve özgür düşünmeye yönelmeleri kolaylaşabilir. Bu özgürlükçü, yaratıcı ve çok yönlü düşünme anlayışı, kendini ve çevresini sorgulayabilen bireylerin yetişmesine de katkı sağlayabilir.

Bütüncül sanat eğitimi ile ilgili Türkçe yapılmış araştırmaların çokluğundan söz etmek zordur. Bulunan araştırmalar arasında, çok alanlı sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılabileceği (Şişkinöğlu, 2007), müzelerde bütüncül yaklaşım uygulamaları (Genç, 2009), müzik eğitimindeki bütüncül yaklaşımın gerekliliği (Öztürk, 2009) ve okulöncesinde orff yaklaşımının alanlar arası eğitimle ilişkilendirilmesi (Yener, 2008) konuları sayılabilir.

Bu araştırmada, disiplinler arası sanat eğitimi yaklaşımıyla gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinlikleri seminerine katılan öğretmenlerin bütüncül sanat eğitimi bileşenleri uygulamalarından ne algıladıkları sorusuna yanıt aranacaktır. Bunu gerçekleştirirken de örnek bir yaratıcı drama uygulamasının süreç ve sonucu, uygulayıcı/katılımcı görüşleri ile anlaşılmasına çalışılacaktır.

Yöntem: Desen. Araştırma temel yorumlamacı nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Bu desen tüm disiplinlerde, uygulamalı alanlarda ve eğitimde yaygın kullanılmaktadır. Temel yorumlamacı nitel desende yanıtı aranan sorulardan biri; katılımcıların deneyimlerine ne anlam kattıklarıdır (Merriam, 2009). Bu araştırmada temel yorumlamacı nitel desenin tercih edilme nedeni, disiplinler arası sanat eğitimi yaklaşımıyla gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinlikleri seminerine katılan öğretmenlerin bu deneyimlerini nasıl anladıklarını anlamak amaçlanmıştır.

Katılımcılar. Araştırma katılımcıları benzeşik örnekleme yapılarak seçilmiştir (Glesne, 2013). Katılımcılar drama eğitimi seminerine katılan öğretmenlerden anketi gönüllü olarak dolduranlardan seçilecektir. Seminere katılan öğretmenlerin, yaş, cinsiyet, branş ve yaratıcı drama konusundaki deneyimlerini içeren bilgilerine yer verilecektir..

Verilerin Toplanması. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört açık uçlu sorudan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, öğretmenlere seminerin bitiminden hemen sonra uygulanmıştır. Anketteki sorular aşağıda verilmiştir:

1. Gazetelerden oluşturulan ritmik orkestra çalışmasını müziksel algı açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. Sözel dil etkinliği olarak yapılan söz-eylem eşleştirmesini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Yırtık gazete parçalarıyla yapılan üç boyutlu resimlerin yaratıcı drama çalışmalarına ne tür katkılar sağlayabileceğini düşünüyorsunuz?
4. Resimlerden yola çıkarak oluşturulan öykülerin yaratıcı drama çalışmalarında kullanım biçimi hakkında görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi ve Yorumlanması. Elde edilen veriler tematik olarak analiz edilmiştir (Glesne, 2013). Tematik analiz sürecinde öncelikle her bir öğretme ait yazılı görüşlerinin olduğu anketler tek tek okunmuş, her bir soruya ilişkin ne düşünüldüğü kodlanmış, kodlar belli başlıklar halinde sınıflandırılmış ve bu sınıflandırılma sonucunda temalar oluşturulmuştur.

Sonuç. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, disiplinler arası sanat eğitim anlayışını işlevsel buldukları, ancak bu anlayışa göre örnek etkinlik tasarımlarının deneyim gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan farklı duylara hitap etmesi ve yaratıcı düşünme olanağı sağlanması nedeniyle öğrenme-öğretme sürecinde kişisel gelişimlerine ve çocukların gelişimlerine katkı sağlayacaklarını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Yaratıcı Drama, Bütüncül Sanat Eğitimi.

Kaynaklar

- Genç, U. (2009) *Müzelerde Bütüncül Yaklaşım Denemesi: Aynı Bütünün Parçalarını Sergileyen Müzeler İçin Bir Uygulama Örneği*, (http://www.masrop.com/edergi/dsy_edergi/).
- Glesne, C. (2013) *Nitel Araştırmaya Giriş*. (2. Baskı). A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık. [Orijinal baskı 2011].
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Application in Education). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Öztürk, O.M. (2009) *Türkiye’de Müzik Olgusunun “Müzik” Olarak Anlaşılmasında ve Eğitim Alanındaki Önyargıların Aşılmasında Bütüncül Yaklaşım Gerekliliği Üzerine Tespit ve Önereler*, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Samsun.
- Şişkinoglu, F. (2007) *Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yener, F. (2008) *Okulöncesinde Orff Yaklaşımı ve Alanlar Arası Eğitim*, Okulöncesinde Müzik Eğitimi (Ed. Ali Öztürk), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.

**Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Bakış Açısından
Okul İkliminin Eğitim-Öğretim Hizmetlerine Yansıması**

Arş. Gör. Abdulhamit KARADEMİR
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi
Öğretmenliği ABD
hamit_kara@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Meral ÖREN
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi
Öğretmenliği ABD
moren@anadolu.edu.tr

ÖZET

Okul iklimi, kurumda çalışan personelin okulda nasıl hissettiğini ve aralarındaki ilişkilerin niteliğini belirlerken aynı zamanda dolaylı olarak öğrenme ortamını ve eğitim-öğretim faaliyetlerini de etkilemektedir. Okulda olumlu bir iklimin oluşumunda bütün üyelerin kendilerini her yönden rahat, güvenli ve özgür hissetmeleri gerektiği bununla birlikte katı disiplin politikalarından uzak, esnek çalışma ortamları olan okulların eğitim-öğretim hizmetlerinde daha başarılı oldukları unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların aileden sonra karşılaştığı ilk ortam olma özelliğini taşıdığından, başta okul müdürü olmak üzere okulda çalışan tüm personelin, çocuklara karşılaştıkları bu ilk ortamda aile sıcaklığını yaşatacak, kendilerini güvende hissedecekleri, gelişim ve öğrenmelerinin destekleneceği atmosferi oluşturmaları ve yaşatmaları da beklenmektedir.

Bu bağlamda, okulöncesi eğitim kurumlarından, resmi anaokulları yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve varsa bu süreçte karşılaşılan sorunları, bu sorunlarla başa çıkma yollarını ve okul ikliminin sunulan eğitim-öğretim hizmetlerine olan yansımalarını; yönetici ve öğretmen bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın ilk aşaması olarak, Eskişehir ilinde aktif faaliyet gösteren 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 115 öğretmen ve 34 okul yöneticisine Örgütsel İklim Ölçeği uygulanarak Eskişehir’de bulunan anaokullarının çalışma iklimleri belirlenmiştir. Çalışmanın bu aşamasına yönelik veriler başka bir yayında sunulacaktır. Bu bildiride çalışmanın ikinci aşamasında elde edilen bulgu ve tartışmalara yer verilmektedir. Çalışmanın ikinci aşamasında; ölçekten elde edilen standartlaştırılmış puanlara göre, ölçekten en yüksek ve en düşük iklim puanını alan iki okulun yönetici ve öğretmenleriyle görüşülerek iki uçta yer alan kurumların iklimsel farklılıkları ve bu farklılıkları oluşturan etkenler incelenmiş ve aynı zamanda bu kurumlardaki iklimin eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları irdelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler tümevarım analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiş, görüşme verileri kodlandıktan sonra kodlardan alt temalar ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin iklimi kişiler arası etkileşimin yer aldığı paylaşma, birliktelik, güven ve sağlıklı iletişim kavramlarıyla tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca sağlıklı iklim bulunan okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iklimi sağlıklı okulda görevli yönetici ve öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, görüşmeye katılan yönetici ve öğretmenlerden edinilen verilere göre; bir eğitim kurumundaki iklimin oluşmasında en önemli etkenin yöneticiler olduğu, yönetici kişilik özelliklerinin ise yönetim biçimini belirlemede en önemli etken olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin kurum içi davranışlarını, iletişim biçimlerini, öğretmenlere verilen destek biçimlerini ve sorunlara yaklaşımını etkilediği görülmüştür. Çalışılan okul ortamının olumlu ya da olumsuz özelliklere sahip olması, doğrudan yönetim anlayışına bağlı olarak da ilişkileri etkilemektedir. Yönetici sevecen, pozitif, neşeli ve anlayışlı bir karakter yapısına sahipse kurumda olumlu, açık ve sağlıklı bir atmosfer varken tam tersi durumlarda yani yönetici soğuk, negatif, baskıcı ve önyargılı bir karakter yapısındaysa kurumda o denli olumsuz, kapalı ve sağlıklı bir atmosfer oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bu *Bulgular* Yapıcıer’in (2007) örgüt ikliminin oluşumunda yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasındaki yöneticilerin demokratik olmaları gerektiği, öğretmenlerin görev yapmaktan zevk almalarını sağlayıcı kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği, okul yöneticilerinin çok genç olmamaları gerektiği, pozitif ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği bu özelliklere sahip olmayan okul yöneticilerinin çalışma koşullarını olumsuz etkileyebildikleri sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda, görüşleri alınan yönetici ve öğretmenlere göre; sağlıklı iklim şartlarına ulaşmak için yönetici ve öğretmenlere ayrı görevler düşmektedir. Yöneticilerden sağlıklı iklim için; fikirlere açık olmak, adil olmak, aşırı resmiyetten uzak olmak, yapıcı ve dengeli ilişki kurmak, sağlıklı bir iletişim sağlamak ve en önemlisi lider ruhlu bir yönetim anlayışını benimsemeleri beklenmektedir. Araştırmanın bu *Bulguları*yla, Topçu’nun (1998) çalışması örtüşmektedir. Topçu çalışmasında örgütsel iklimi etkileyen etkenlerin başında yönetici davranışlarının geldiğini, yöneticilerin gerek fiziksel ve çevresel koşulları değiştirme şansına ve yetkisine sahip olduğunu, gerekse öğretmenleri ve diğer çalışanların yönlendiricisi ve güdüleyicisi olarak örgütsel iklimin biçimlenmesinde önemli rol almakta olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yapması gerekenler ise; anlayışlı olmak, görev bilincine sahip olmak, yardımlaşmak ve diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde bulunmak olarak katılımcılarca belirtilmiştir. Araştırmanın bu *Bulguları*yla Dobbs, Arnold ve Doctoroff’un (2004) yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Dobbs ve arkadaşları örgüt iklimi ile nitelik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, olumlu çalışma çevresinin fiziksel ve sosyal ilişki yapısının iklim ve nitelik ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Yönetici desteği, ödül sistemi, fiziksel çevre ile çalışanlar arasındaki samimiyet ve işbirliğinin iyi olmasıyla, verilen eğitim niteliğinin doğrusal bir ilişki içerisinde olduğunu böylelikle çalışanlar arasında yardımlaşma, anlayışlı olma ve ekip bilincinin olumlu çalışma ortamı oluşumunu kolaylaştırdığını vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda, okulda bulunan çalışma atmosferinin ve iklimin önce öğretmene ardından çocuklara doğrudan yansıdığı görülmektedir. Olumlu çalışma atmosferi ve iklimin öğretmenlere; memnuniyet, beklentilerin karşılanması, doyum sağlanması, çalışma isteği ve yüksek motivasyon, performans ve verimlilik olarak yansıdığı belirlenirken, çocuklara; ilgi, güler yüz, mutluluk sevecen ve sıcak ortamla birlikte yapılan etkinlik sayı ve niteliğindeki artış olarak yansıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara Bella ve Bloom (1988) çalışmalarında ulaşmışlardır. Çalışmada, açık beklentileri olan ve teşvik edici tutum sergileyen tutarlı yöneticilerin, okulöncesi eğitimin niteliğinin belirlenmesinde önemli bir bileşen olduğu ayrıca açık, dürüst, devamlı destek veren ve saygılı yöneticilerin öğretmenler için doğrudan kişisel ve mesleki gelişim sağladıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın bu *Bulguları*yla Hansen'in (2006) yaptığı çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Hansen çalışmada, olumlu yönetici davranışlarının sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda çocuklarında geliştiği sınıf ortamında öğretmen-çocuk etkileşimi etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca çalışmada, mutlu ve yüksek moralle okula gelen öğretmenlerin sınıfta çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı olduğu, olumlu iletişim tekniklerini kullandığı ve çocukların gelişimlerine uygun ortam hazırlanmasının istenerek yapıldığı vurgulanmıştır.

Olumsuz okul ikliminin öğretmenlere ise; beklentilerin karşılanmaması ve çözülemeyen sorunlardan dolayı memnuniyetsizlik, psikolojik yıpranma, moral bozukluğu ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklı verim düşmesi, fikirlerin ifade edilememesi, kendini sınırlama, güven kaybı ve işten soğuma olarak yansıdığı belirlenirken çocuklara; sınıf içinde negatif enerjiye bağlı olarak arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle agresif ilişkiler, daha fazla sınırlama ve iletişim sorunları, daha az öğretmen katılımı ve sınıfta yapılan etkinliklerin sayı ve niteliğinde azalma biçiminde yansıyabileceği görülmüştür. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) bu araştırma *Bulgularını* destekler nitelikteki çalışmalarında, öğretmenlerin çalıştıkları ortamda rahat olmamalarının, meslektaşları gözlediklerini hissetmelerinin, fikirlerini ifade edememenin, çatışma yaşamalarının, gerginlik hissetmelerinin, huzursuz çalışmalarının kısacası çalıştıkları ortamdan memnun olmamalarının moral bozukluğu, verim düşmesi ve işlerinden soğumalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu *Bulgular* Sava (2002) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cemaloğlu ve Kayabaşı'nın (2007) çalışmasıdır. Araştırmada tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin yaşadıkları travmayı derslerde öğrencilerine, derslerine ve sınıflarına yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Tükenmişlik düzeyleri yüksek öğretmenlerin sınıflarında daha otoriter ve öğretmen merkezli yönetim anlayışını benimsedikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okulöncesi eğitim, Okul iklimi, İklim yansımaları, Okulöncesi öğretmenleri, Okulöncesi yöneticileri.

Kaynakça

- Bloom, P. J. (1988). Closing the gap: an analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climate in the early childhood setting. *Teacher & Teacher Education*, 4(2), 111-120.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2004). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the work environment and the classroom. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281-295.
- Hansen, J. K. (2006). *The relationship between child care program administration, organizational climate, and global quality*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). University of North Carolina, Greensboro.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective Relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39- 85.
- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Yrd. Doç. Dr. Nadide Sevil TULUCE
Melikşah Üniversitesi İİBF
ntuluce@meliksah.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. İbrahim DOĞAN
Bozok Üniversitesi İİBF
idogan@bozok.edu.tr

ÖZET

Bir ülkenin milli gelirinde belli bir dönemde ortaya çıkan artış olarak tanımlanabilen ekonomik büyümenin temel belirleyicileri sermaye birikimi ve işgücündeki artıştır. Nüfus, teknolojik gelişme, beşeri sermaye, doğal kaynaklar, kurumsal yapı, coğrafi ve kültürel yapı ise diğer temel belirleyiciler olarak sıralanmaktadır. Büyüme literatüründe ekonomik büyümenin belirleyicileri, her zaman tartışılan konulardan biri olmuştur. Bu üretim faktörlerinden biri olan beşeri sermaye, kişinin ya da toplumun sahip olduğu bilgi, beceri, yetenekler, sağlık durumu, toplumsal ilişkilerdeki yeri ve eğitim düzeyi gibi kavramların tümünü ifade edecek şekilde tanımlanmaktadır. OECD'nin tanımında ise beşeri sermaye, kişisel ve sosyal gelişimi sağlayan ve ekonomik refahın artırılmasını kolaylaştıran, bilgi ve beceri gibi işgücü tarafından sahip olunan yeteneklerin tümü olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan ele alındığında beşeri sermaye, emeğin sahip olduğu nitelikleri ifade ederken; birey tarafından sahip olunan bilgi ve becerilerin temel kaynağı eğitim olduğu için, beşeri sermaye genellikle eğitim göstergeleri ile temsil edilmektedir.

Büyümenin önemli belirleyicilerinden beşeri sermayenin etkisi üzerine mikro ve makro düzlemdeki araştırmaların önemli bir kısmı eğitim özelinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle beşeri sermayenin verimliliğinin artırılması sürecinde eğitimin hem doğrudan hem dolaylı etkileri araştırma konusu olarak literatürde önemini korumaktadır. Beşeri sermayedeki iyileşmenin temelde iki farklı etkisinden söz edilebilir. Bu etkiler yeni bilgilerin üretilmesi ve yayılması ile üretim sürecindeki çalışanların yeni teknikleri kullanması şeklinde kendini göstermektedir. Bu bağlamda kamu ve özel eğitim kurumlarındaki her düzeydeki formal eğitim yanında; çalışan bireylerin bulundukları iş pozisyonlarına göre yeni geliştirilen teknolojileri kullanmaları için aldıkları eğitimler, hayat boyu öğrenme programları, buluşların genellikle ön plana çıktığı lisansüstü programlar bu olgular arasında yerini almaktadır.

Eğitim, işgücünün nitelikli hale getirilmesinde rol oynayan en önemli unsurlardan birisidir. Ekonomik büyümenin önde gelen belirleyicileri ile ilgili olarak Adam Smith'de eğitim ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin temellerini atan ifadelerle rastlanmaktadır. Smith, Ulusların Zenginliği adlı eserinde kişilerin aldıkları eğitimin bir harcamayı gerektirdiğini, bu harcamaların ve bunlar sonucunda elde edilen birikimin tüm toplumun faydalandığı bir sermaye birikimi olduğunu belirtir. Burada beşeri sermayenin (işgücünün) daha özel alanlarda uzmanlaşmasının verimliliği artıracağından, bu verimlilik artışının toplumsal refahı artırarak ekonomik büyümeyi olumlu etkileyeceği bağlantısı kurulmaktadır. Yeni Klasik büyüme teorisi; modellerinin öncüsü kabul edilen Solow'un (1956) modelinde yer verdiği artık faktörü açıklamakta başarısız olması üzerine modeli, eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki etkileşimi açıklayacak şekilde geliştirmişlerdir. Bu dönemde yapılan çalışmalar, ekonomik büyümenin kaynağının sadece fiziksel sermaye değil, insan sermayesi olduğu bulgusuna, özellikle eğitimin önemi üzerinde dikkatleri toplamıştır.

Nitekim ABD ekonomisini konu edinen araştırmalarında Schultz ve Denison (1962) Amerikan ekonomisindeki büyüme oranının yaklaşık üçte ikisinin bilinen üretim faktörlerindeki artışlarla açıklanamayacağını ve ekonomik büyümedeki bu artık faktörün göz önüne alınamayan başka üretim faktörlerinin sonucu olduğu kanısına varmışlardır. İktisat literatüründe bilinen üretim faktörleri ile açıklanamayan bu ekonomik büyüme oranına artık faktör denmektedir. Bu artık faktörü açıklamada ilk olarak karşımıza eğitim çıkmaktadır.

Ekonomik büyüme ile eğitimi ilişkilendiren pek çok teorik çalışma (Uzawa, 1965; Lucas, 1988; Romer, 1986, 1990; Barro, 1991; Barro ve Lee, 1993, 1994; Barro ve Sala-i Martin, 1995) yapılmış ve teoriye büyük katkıları olan bu çalışmalar, uzun dönem ekonomik büyümeyi açıklamada beşeri sermayenin dolayısıyla eğitimin önemini ortaya koymuşlardır.

Lucas (1988)'e göre, sürdürülebilir büyüme beşeri sermaye birikiminin sonucudur ve eğitim ise beşeri sermaye birikimini belirleyen temel unsurdur. Romer (1986, 1990) ise, büyümenin yenilikler yaratabilen beşeri sermayenin varlığına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Neticede yenilikler, teknolojik ilerlemenin ve ekonomik büyümenin önünü açmaktadır. Buna ilaveten literatürde eğitimin, beşeri sermaye birikimini yaratması ve emeğin verimliliğini artırmasının yanı sıra girişimlerin teknolojiyi yakalama hızını ve araştırma verimliliklerini artıran bir taşıma etkisi (spill over effect) de yaratacağı belirtilmiştir. (Sarı-Soytaş, 2006:181)

Ülke ekonomisinin sürdürülebilir bir biçimde büyümesine ve kalkınmasına ülkenin sahip olduğu mali ve fiziki kaynakların doğru ve etkin bir biçimde kullanılmasına olanak vermesi nedeniyle beşeri sermayenin yeterli etkinlikte ve nitelikte olması önemlidir. Nitelikli insan gücüne sahip olmanın ekonomide verimliliğin ve kalitenin artmasına yol açtığı çeşitli çalışmalarla da ortaya konmuştur.

Eğitim ülkelerin kalkınmasında önemli bir role sahiptir. Eğitim insanlara bir yandan bilgi verirken bir yandan da bilgi üretme, anlama ve yorumlama yeteneği kazandırır. Toplumun bireylerine verilen eğitim insan sermayesine yapılan bir yatırımdır. Eğitim kalkınma sürecinde ihtiyaç duyulan nitelik ve nicelikte işgücü sağlama fonksiyonunu yerine getirir. Ayrıca ülkelerin

modern üretim teknolojilerini takip etme, geliştirme ve üretim sürecine aktarmasına katkı sağlar. Eğitim düzeyindeki farklılıklar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki ekonomik performans farklılığının temel nedenlerinden biridir. Eğitim-ekonomik büyüme ilişkisini inceleyen çalışmalar (Nelson ve Phelps, 1996, Welch, 1970, Lucas, 1988, Romer, 1990) eğitim yatırımlarının iki farklı yoldan ekonomik büyümeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi, beşeri sermayenin üretim faktörü olarak üretime katılıp ekonomik büyümeye yol açmasıdır. Bu etkiye düzey etkisi denmektedir. İkincisi ise, eğitimin teknolojik gelişmelere uyum ve adaptasyonu kolaylaştırıp beşeri sermayenin gelişmesine ve verimlilik artışına yol açarak ekonomik büyümeye katkı sağlamasıdır. Söz konusu bu dolaylı etkiye de oran etkisi denilmektedir (Telatar ve Terzi ,2010: 198).

Eğitim; iktisadi boyutta ele alındığında, toplumun yaratıcı gücünü ve verimliliğini arttıran, kalkınma için gerekli nitelik ve nicelikte işgücü yetiştirilmesini sağlayan ve bireylere, yeteneklerine göre yetiştirme ve meslek edinme imkanı sağlayan etkili bir araçtır (Şeker, 2011). Eğitim işgücü verimliliğini belirli konularda bilgiye sahip olma veya yeni bilgilere ulaşabilme yetisini arttırarak sağlar. Dolayısıyla eğitim toplumun beşeri sermaye birikimini arttıran ve doğrudan ekonomik büyümeyi hızlandıran bir faktördür.

İktisadi büyümeyi etkileyen çok sayıda değişken söz konusudur. Beşeri sermaye olgusu ise iktisadi büyümenin temel belirleyicilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Büyüme literatüründe beşeri sermaye gücü ile hasıla artışı ile ifade edilen büyüme arasında pozitif bir ilişkinin varlığı çok sayıda teorik ve ampirik çalışma tarafından ortaya konmuştur. Söz konusu çalışmalarda da belirtildiği gibi eğitim, beşeri sermayenin temel dinamiğidir. İktisadi büyüme performansını belirleyen çok sayıda değişkenden birisi beşeri sermayedir. Uygulamalı çalışmalarda, beşeri sermayenin eğitime ait verilerle temsil edildiği görülmektedir. Eğitim alanındaki nitel ve nicel gelişmeler doğrudan ve dolaylı olarak iktisadi büyüme oranını pozitif yönde etkilemektedir.

Bu çalışmada eğitim ile iktisadi büyüme arasındaki ilişki Türkiye özelinde araştırılmıştır. Ekonomik büyüme ile beşeri sermaye arasındaki ilişkiyi test etmeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmada, eğitim verileri ile beşeri sermayenin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi kullanılarak araştırılmaktadır. 1983-2012 dönemine ilişkin veriler eşbütünleşme (kontegrasyon) *Yöntemi* ile test edilmiştir. Koentegrasyon (eşbütünleşme) analizleri durağan olmayan zaman serileri arasındaki uzun dönem ilişkisinin modellenmesine ve tahmin edilmesine yönelik bir analiz olup; seriler arasında denge ilişkisinin varlığını analiz etmeye yöneliktir. Değişkenler arasında koentegrasyonun bulunması ‘gerçek bir uzun dönem ilişki’ anlamına gelmektedir. Çalışmamızda değişkenlerin zaman serisi özellikleri incelendikten sonra ki adımı, söz konusu değişkenler arasında uzun dönemli ilişki olup olmadığının incelenmesi oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Beşeri sermaye, ekonomik büyüme, kontegrasyon

Kaynakça

- Barro, R. J. (1991). “Economic Growth in a Cross Section of Countries”, *Quarterly Journal of Economics*, 2, 407–433.
- Barro, R. J. and Lee, J. (1993). “International Comparisons of Educational Attainment”, *Journal of Monetary Economics*, 32, 363–394.
- Barro, R. J. and Lee, J. W. (1994). “Sources of Economic Growth”, *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 40, 1–46.
- Barro, R. J. and Sala-i-Martin, X. (1995) *Economic Growth* (New York: McGraw-Hill).
- Lucas, R. E. (1988). “On the Mechanics of Economic Development”, *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3–42.
- Nelson, Richard. R. and Edmond S. Phelps ; (1966) “Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth”, *American Economic Review*, 56(2), 69-75.
- Romer, P. M. (1986). “Increasing Returns and Long-run Growth”, *Journal of Political Economy*, 94, 1002–1037.
- Romer, P. M. (1990). “Endogenous Technological Change”, *Journal of Political Economy*, 98, 71–102.
- Sarı, Ramazan ve Soyaş, Uğur (2006). “Income and Education in Turkey: A Multivariate Analysis”, *Education Economics*, Vol. 14, No. 2
- Schultz, T.W., (1961). “Investment in Human Capital”, *The American Economic Review*, 51(1), 1-17,.
- Solow, R.M., (1956). “A Contribution to the Theory of Economic Growth”, *European Urban and Regional Studies*, 18(2), 113-135
- Telatar, O. ve Terzi, H. (2010). “Nüfus ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme”, *Atatürk Üniversitesi, İİBF. Dergisi*, Cilt:24, Sayı: 2, 197-214.
- Uzawa, H. (1965). “Optimum Technical Change in an Aggregative Model of Economic Growth”, *International Economic Review*, 6, 18–31.
- Welch, F., (1970). "Education in Production", *Journal of Political Economy*, C.78, s. 35-59.

Türkiye Yükseköğretiminde Büyüme Sorunu: Psikoloji Bölümleri Örneği

Yrd.Doç.Dr. Engin ARIK
Doğuş Üniversitesi Psikoloji Bölümü
enginarik@enginarik.com

Arş.Gör. Tolga YILDIZ
İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü
oykucu@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Türkiye'nin 2023 yılı yükseköğretim hedefleri çerçevesinde yükseköğretim kurumları sayısı hızla artmakta, yeni devlet ve vakıf üniversiteleri kurulması teşvik edilmektedir (Kavili Arap, 2010; TÜBİTAK, 2005). Öyle ki 2007 senesinde 83 devlet 24 vakıf toplam 107 üniversite varken (2007-ÖSYS Tablo 4); 2013 senesinde lisans programlarına öğrenci kabul eden 104 devlet 60 vakıf toplam 164 üniversite mevcuttur (2013-ÖSYS Tablo 4).

8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim politikası sayesinde OECD temel eğitim ortalamasını yakalama hedefini gerçekleştiren Türkiye, bu hedefin olumsuz beklentilerine uygun olarak (YÖK, 2007) 2011 yılı itibarıyla mevcut kapasitenin çok üzerinde bir üniversite eğitim talebi ile karşılaşmıştır. Bu gidişle 2023 yılında yaklaşık 3 milyon öğrenci adayının üniversite kapılarına yığılması öngörülmektedir (YÖK, 2007; OECD, 2011). Ayrıca AB yükseköğretim ortalamalarını yakalamak adına 2004 yılında bin kişide 0.05 olan doktora öğrencisi sayısını 2013 yılında bin kişide 0.5 oranına yükseltmek de hedeflenmiştir (TÜBİTAK, 2004). Bu çerçevede, üniversitelerin fen-edebiyat, edebiyat, insani bilimler gibi fakültelerine yönelik 2011 itibarıyla oluşan mevcut yükseköğretim talep oranına uygun olarak, son yıllarda 4 sene eğitim veren yeni psikoloji lisans programlarının kurulması ve hatta --özellikle yeni açılan bölümlerdeki öğretim üyesi açığının giderilmesi amacıyla (TÜBİTAK, 2004)-- yüksek lisans ve doktora programlarının ivedilikle açılması gündeme gelmiştir. Bir lisans programının kurulması içinse en az üç öğretim üyesi (yardımcı doçent, doçent ve/veya profesör); lisansüstü programı içinse ilgili uzmanlık alanından ikisi en az doçent olmak üzere üç öğretim üyesi gerektiği hukuki olarak belirlenmiştir (YÖK-Yüksek Lisans Programı Açmak İçin Başvuru Formatı).

Amaç: Peki, 2013 senesi itibarıyla hangi üniversitelerimizde psikoloji bölümleri vardır? Bu bölümler ne zaman kurulmuştur? Kontenjanları sabit midir, sabit değilse yıllara göre nasıl bir değişim göstermektedir? Öğretim elemanları (öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri) kaç tanedir? Öğretim üyelerinin eğitim geçmişleri nasıldır? Çalışmamızda Türkiye yükseköğretimindeki hızlı büyüme sorunu çerçevesinde bu sorulara yanıtlar aradık.

Yöntem: Daha geniş bir araştırmanın bir parçası olan bu çalışmamızda üniversiteler, psikoloji bölümleri ve kontenjanları hakkında bilgi almak için T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi sınav sonuç raporlarından "TABLO-4. Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları" sonuçlarını resmi web sitesinden taradık. Bulabildiğimiz en eski rapor 1996 yılına; en günceli ise bu seneye aitti. Böylelikle, 1996'dan günümüze kadar raporları arşivledik. Bu nedenle sadece öğrenci kabul eden üniversite ve psikoloji programlarına odaklanmış olduk.

Bu raporlarda listelenen psikoloji bölümlerinin lisans ve lisansüstü programları ve bölümlerde kadrolu öğretim elemanları hakkında bilgi toplamak için üniversitelerin resmi web sitelerini taradık. Resmi web sitelerinde listelenmiş bölüm başkanı, diğer öğretim üyeleri ve varsa onların güncel özgeçmişlerini kaydettik. Bu öğretim elemanlarına e-posta yoluyla ulaşarak kadro durumlarını ve eğitim geçmişlerini teyit ettirdik. Eğer herhangi bir bilgi yoksa bağlı olunan dekanlığa, o da yoksa rektörlüğe e-posta yoluyla ulaştık. Yine bir bilgiye ulaşamadıysak internet ortamında bu kişiler hakkında ayrıntılı tarama yaptık. Aynı zamanda pek çok öğretim üyesinin üyesi bulunduğu "academia_tpd" e-posta listesine ve binlerce psikoloğun üye olduğu "psy-l" e-posta listesine araştırmanın başlangıcı, gidişatı ve ön-sonuçları hakkında bilgi verdik. Böylelikle onlardan gelen bilgi, belge ve düzeltmelere göre *Bulgularımızı* teyit etmiş olduk.

Bulgular: 1996 yılında 10, 2003 yılında 16, 2008 yılında 30 ve 2013 yılında toplam 58 (10 devlet, 44 vakıf) üniversitede psikoloji bölümü olduğu görüldü. Her üniversitede kontenjan sayılarında dikkat çekici artış gözlemlendi. En düşük kontenjan 1996 yılında Koç Üniversitesi'nde (12), en yüksek kontenjan ise 2013 yılında Işık Üniversitesi'nde tespit edildi (140). 1996 yılında kontenjan aralığı 12-64'ken 2013 yılında 40-140 olduğu görüldü. 2013 yılındaki ilan edilen kontenjanların %100'e yakın dolu olduğu sanılmaktadır. 2013 yılı lisansüstü programları sayısı 62 olup uzmanlık alanları "psikoloji, uygulamalı psikoloji, klinik psikoloji, gelişim psikolojisi, sosyal psikoloji, endüstri ve örgüt psikolojisi" vb. gibidir.

2001 yılında 9 devlet 4 vakıf üniversitesi olmak üzere Türkiye genelindeki toplam 13 psikoloji bölümünde 207 öğretim üyesi, 10 öğretim görevlisi ve 61 araştırma görevlisi mevcuttan (TPD, 2001); 2013 yılında 368 öğretim üyesi, 54 öğretim görevlisi, 140 araştırma görevlisi ve 19 uzman, psikolog, vb. (tam zamanlı) akademik kadrolarda istihdam edilmektedir. Mevcut öğretim üyelerinin eğitim durumlarına bakıldığında 368 öğretim üyesinin 253'ünün psikoloji lisans derecesine, 224'ünün psikoloji doktora derecesine sahip olduğu bulunmuştur. 19 kişi eğitim fakültesi alanında, 44'ü tıp fakültesi, 4'ü ilahiyat, 27'si diğer alanlarda (sosyoloji, mühendislik vb.) eğitim almıştır. Ayrıca 2 kişi online eğitim veren bir kuruluştan doktora sahibidir.

Sonuçlar: *Bulgularımız* gösteriyor ki 2023 yılı Türkiye yükseköğretileri hedefleri çerçevesinde yükseköğretim kurumlarının sayısı hızla artırılmakta ve buna paralel olarak --son yıllardaki kontenjan doluluk oranı %100'e ulaşan-- psikoloji bölümleri de neredeyse tüm vakıf ve devlet üniversitelerinde yer almaktadır. Ancak bu hız, uygun ve yeterli bir eğitim ve akademik geçmişe sahip olmayan, alan-dışı öğretim elemanlarının psikoloji bölümlerinde yaygın olarak kadrolaşmalarının önünü açmış görünmektedir.

Anahtar sözcükler: Yükseköğretim, üniversite, büyüme sorunu, psikoloji bölümü

Kaynakça

- Kavili Arap, S. (2010). Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye’de Yeni Üniversiteler ve Kuruluş Gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65 (1), 1-29.
- OECD (2011). A review of university facilities in Turkey. *CELE Exchange* 2011/6.
- TPD (2001). *I. Ulusal Psikoloji Kurultayı: Türk Psikologlar Derneği Hazırlıkları*. Ankara: TPD.
- TÜBİTAK (2004). *Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları: 2003-2023 Strateji Belgesi*. Ankara: TÜBİTAK.
- TÜBİTAK (2005). *Vizyon 2023: Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi*. Ankara: TÜBİTAK.
- YÖK (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Meteksan.
- YÖK-Yüksek Lisans Programı Açmak İçin Başvuru Formatı. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/%2039778
- <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/Tablo4.pdf>
- <http://osym.gov.tr/belge/1-8309/2007-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-ki-.html> (ve 1996’ya kadar bütün yılların raporları)

Yrd. Doç. Dr. Engin ARIK
Doğuş Üniversitesi Psikoloji Bölümü
enginarik@enginarik.com

Arş. Gör. Tolga YILDIZ
İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü
oykucu@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Psikoloji bölümlerinin sayılarındaki ve kontenjanlarındaki son yıllardaki hızlı artışın Türkiye yükseköğretimine yönelik sonuçlarının hem olumlu hem olumsuz olduğu düşünülmektedir. Bu hızlı büyüme durumu, sadece psikoloji bölümlerine has olmamakla birlikte, Türkiye yükseköğretiminin kısa ve orta vadedeki en ciddi planlama süreç ve problemlerinin göstergelerinden biri olarak ele alınmaktadır (TÜBİTAK, 2004, 2005; Visakorpi, Stankovic, Pedrosa ve Rozsnyai, 2008; YÖK, 2007). Son 10 senede Türkiye üniversitelerinde yaşanan bu hızlı büyüme karşısında özellikle akademik personelin bu duruma yönelik özellikle sorun algıları son zamanlarda yürütülen birçok araştırmada bilimsel *Yöntemler*le tespit edilip anlaşılma çabası yapılmıştır (örneğin, Doğan, 2013; Tuzgöl Dost ve Cenkseven, 2007).

Amaç: Bu çalışmamızda, Türkiye yükseköğretiminin hızlı büyümesinin hem olumsuz hem de olumlu sonuçlarını erken bir şekilde deneyimlediğini düşündüğümüz psikoloji bölümleri özelinde, psikoloji bölümlerinde görevli mevcut öğretim elemanlarının yanı sıra --benzer çalışmalarda genellikle ihmal edilen gruplar olan-- psikoloji öğrencilerinin ve mezunlarının da yer aldığı “psikoloji” alanını tüm yönleriyle temsil edici bir örneklemin, mensubu oldukları psikoloji bölümleri ile ilgili genel algıları açık uçlu sorularla belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Bu araştırma online yürütülen bir anket yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu anket aracılığıyla katılımcılara demografik bilgiler dışında devlet üniversiteleri psikoloji bölümlerinin olumlu yönleri, vakıf üniversiteleri psikoloji bölümlerinin olumlu yönleri, devlet üniversiteleri psikoloji bölümlerinin sorunları ve vakıf üniversiteleri psikoloji bölümlerinin sorunları sorulmuştur. Bütün sorular açık uçludur. Yönergede araştırmadan istenilen an ayrılabilineceği, istenilen sorunun cevaplanacağı, kimlik bilgilerinin girilmemesi gerektiği ve sonuçların kamuoyu ile paylaşılacağı belirtilmiştir.

Araştırma duyurusu; psikoloji bölüm başkanları ve çeşitli öğretim elemanlarının üniversite websitelerinde verilen e-posta adresleri, sadece doktoralı psikologların üye olduğu “academia_tpd” e-listesi, binlerce psikologun üye olduğu “psy-l” e-listesi, TPÖÇG etkinlik tartışmaları Facebook sayfası, psikoloji bölüm, kulüp, topluluk Facebook sayfası yöneticilerinden bazıları; psikoloji bölüm, kulüp, topluluk Twitter hesaplarından çoğunluğu, 1000’den fazla kişisel e-posta, yüzlerce Facebook mesajı ve kişisel Twitter mesajı olarak ilgili kişiler, websitesi, blog sayfası ve Twitter duyurusu aracılığıyla duyurulmuştur.

Ankete erişim sadece 12 Aralık 2013 - 23 Aralık 2013 (23:59) tarihleri arasında mümkün kılınmıştır. Araştırmaya toplam 194 kişi (150 kadın, 41 erkek, 3 belirsiz; yaş aralığı 17-70; yaş ortalaması 27,1) katılmıştır. Bu kişilerin 105’i şu an psikoloji lisans, yüksek lisans ya da doktora öğrencisi, 63’ü sahada çalışan psikolog, 15’i araştırma görevlisi, 3’ü öğretim görevlisi ve 22’si öğretim üyesidir. Katılımcılar --yurtdışı hariç-- 41 farklı üniversiteden olup şu an Türkiye içinde 20 farklı şehirde yaşamaktadır.

Bulgular: Araştırmanın *Bulguları*na göre katılımcılar; devlet üniversitelerini köklü ve isim yapmış, kurumsallaşmış ve ticari kaygısı olmayan, geniş devlet kaynak ve olanaklarını kullanan; eğitimin parasız, kaliteli ve bilimsel temellere oturtulmuş ve anadilde verildiği; öğrencilerin daha homojen, kaliteli ve motivasyonu yüksek olduğu; akademik kadronun daha deneyimli ve alan içinden eğitilmiş, yeterli sayıda, iş güvenceli ve makul ders yüklerinin olduğu kurumlar olarak görmektedirler.

Vakıf üniversiteleri ise daha iyi fiziki koşullarda, daha yenilikçi, az bürokratik işlemlere ve aktif/dinamik bir iş ortamına sahip; yabancı dilde eğitim veren, iyi eğitim altyapısına sahip; dersliklerde makul öğrenci kalabalığı olan, öğrenci-akademisyen iletişiminin iyi ve kolay olduğu, öğrenci projelerine destek verilen; akademisyenlerine olumlu rekabet ortamı sağlayan, daha iyi araştırma desteği ve maaş veren, akademik kadrosu daha iyi eğitilmiş ve görece genç olarak görülmektedir.

Devlet üniversiteleri için ifade edilen sorunlar; memur zihniyetinin baskın olması, vizyonsuzluk, fiziki imkansızlıklar, eğitim altyapısının yetersizliği, güncel bir müfredatın uygulanmaması, dersliklerin kalabalıklığı, eğitimin daha çok teorik olması, yabancı dil eğitiminin eksikliği, öğrenci-akademisyen iletişiminin yetersizliği, maaş sorunları, araştırma ve yayın azlığı olarak sıralanmaktadır.

Vakıf üniversitelerinin sorunları ise; daha çok ticari kaygıların baskın olması, kurumsallaşamama, ticarethane-dershane mantığıyla yükseköğretime yaklaşma, “diploma satan kurumlar” haline dönüşmeleri, “mantar gibi türemeleri,” üniversiteden çok şirket gibi yönetilmeleri, lisansüstü programlarına --özellikle klinik psikoloji alanında-- sayıları yüzleri bulacak şekilde çok fazla öğrenci alınması, alan-dışı ve part-time öğretim elemanlarının istihdam edilmesi, kütüphanelerin yetersizliği, öğrencilerin düşük üniversiteye giriş puanlarıyla eğitim hakkı kazanabilmeleri, akademik kadrolarda alan-dışı öğretim elemanlarının yoğunluğu, yayın baskısı ve kadro yetersizliği gibi belirtilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmanın *Bulguları*, vakıf ve devlet üniversitelerinin algılanmasındaki olumlu ve olumsuz yönlerin genel olarak birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Psikoloji bölümlerinin --öğrencisinden akademisyenine dek-- tüm bileşenleri, aidiyet hissedecekleri akademik kurumların ağır devlet bürokrasisinden ve maddi kaynakların basit faydacılığından nispeten uzak; açık, düzenli, üretken, pedagojik ve dinamik bir akademik atmosferin öngörülebilir şekilde hâkim olduğu bağımsız kurumlar olmasını isteyerek değerlendirmelerini yapmış görülmektedirler. Ancak elde edilen veriler ve bunlara dayanılarak çıkarılan sonuçlar, sadece katılımcıların algısını yansıtmakta olup gerçek durumun kesinlikle böyle olduğu anlamına gelmemektedir.

Anahtar sözcükler: Yükseköğretim, üniversite, olumlu algılar, olumsuz algılar, psikoloji bölümü

Kaynaklar

- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (2), 108-116.
- Tuzgöl Dost, M. ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 203-218.
- TÜBİTAK (2004). *Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları: 2003-2023 Strateji Belgesi*. Ankara: TÜBİTAK.
- TÜBİTAK (2005). *Vizyon 2023: Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi*. Ankara: TÜBİTAK.
- Visakorpi, J., Stankovic, F., Pedrosa, J. ve Rozsnyai, C. (2008). *Türkiye'de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar*. İstanbul: TÜSİAD.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Meteksan.

Asst. Prof. Dr. Hüseyin ÖZ
Hacettepe University, hoz@hacettepe.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Hacettepe University, md49@hacettepe.edu.tr

Dr. Jafar POURFEİZ
Hacettepe University, yashar2005@hacettepe.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: Even though the universal goal of second/foreign language (L2) teaching is to promote communicative competence among learners, some learners are willing to communicate and initiate an interaction when opportunity is given, while others are reticent and show less, if any, tendency to involve in communication. However, although the purpose of communicative language teaching approaches is to promote L2 learners' communicative competence in the target language (TL), having a high level of communicative competence does not necessarily guarantee frequency of communication in an L2 since "it is not uncommon to find people who tend to avoid entering L2 communication situations even if they possess a high level of communicative competence" (Dörnyei, 2005, p.207). Willingness to communicate is nevertheless an indispensable part of L2 learning and there is a significant body of research in second language acquisition (SLA) which asserts the importance of WTC in language achievement. McIntyre and Charos (1996, p.3) argue that "whether the orientation for language learning stems from the desire to meet new people, travel, experience other culture, or simply to use it in one's job, the primary reason for language learning often is to use it to communicate".

The concept of Willingness to Communicate (WTC) was developed by McCroskey and Baer (1985) to explore the trait-like personality displayed in first language (L1) communication. This new construct was later broadened and applied to L2 learning context by McIntyre & Charos (1996) and McIntyre et al. (1998) to investigate the factors contributing to L2 learners' psychological readiness to initiate communication. In fact, having higher level of WTC has been found to be an important key to success in L2 learning (Richmond & Roach, 1992). The main impetus to pursue the application of WTC further in the L2 field was the assumption that there might be some variables other than language aptitude and competence that would otherwise explain WTC in an L2.

Purpose of the study: As English language teaching in Turkey is undergoing profound reform, and MoNE's (2013) new curriculum perspective on promoting English language teaching has highlighted this change, it is assumed that the present study would yield more useful insights into curriculum development and teacher education programs. This paper, therefore, aimed to investigate prospective English teachers' perceptions of WTC in English, factors underpinning variation in WTC and propose an overall willingness to communicate model for teacher training programs in Turkish context.

Methods: The present study was carried out with a quantitative research design using a survey methodology. Questionnaires were administered to gather data about the participants' willingness to communicate, communication apprehension, communication competence, and affective factors influencing communication. The study was conducted in a pre-service English as a foreign language (EFL) teacher education program at a major state university in Ankara, Turkey. A total of 134 pre-service EFL teachers voluntarily participated in the study and gave consent for data collection. The Willingness to Communicate (WTC) scale (McCroskey, 1992), Self-Perceived Communicative Competence Scale (SPCC) (McCroskey & McCroskey, 1988), and Perceived Communication Apprehension (PRCA-24) scale (McCroskey, 2005) were used to assess perceived level of communication related factors. Integrativeness scale (Macintyre & Charos, 1996), attitudes toward learning situation scale (Macintyre & Charos, (1996), motivation scale (Macintyre & Charos, 1996) and instrumental orientation scale (Hashimoto, 2002; Yu, 2008) were used to measure affective factors. Moreover, the ideal L2 self measure (Dörnyei & Taguchi, 2010) was employed to assess the participants' desired L2 self-images or their views of themselves as successful L2 learners in the future. The data were analyzed using descriptive statistics (frequency, percentages and mean), inferential statistics (T-test, ANOVA) and Structural Equation Modeling to examine the interrelated relationships in a single model.

Findings and Results: The results revealed that 21.6% of the participants had high WTC and that Turkish prospective English teachers' WTC in English is directly connected with their self-perceived communicative competence and perceived communication apprehension. Moreover, affective factors indirectly influenced WTC through the mediation of motivation, communication competence and communication apprehension. The findings also revealed that gender does not moderate WTC and regarding age factor, the participants, in the age groups of 19 and 21, differed significantly only in their perceptions of integrativeness. Instrumental orientation and attitudes towards learning situation were found to directly exert influence on motivation factor, SPCC and PRCA. Another important finding of the study was the significant direct effect of integrativeness and the ideal L2 self on both SPCC and PRCA. Indeed, the present study partially supports the claims made by the L2 Motivational Self-System (Dörnyei, 2005) which puts much emphasis on the language learners' 'imagined selves' or 'possible selves' in the sense that as there are varieties of world Englishes today, one's own self-determination and his/her ideal L2 self will provide him/her with necessary impetus to learn a second language. That is, L2 learning is enhanced through ideal L2 self and 'imagined identity' (Norton, 2001) which can promote communication potentials of language learners, safeguarding identification with international community with no fear of assimilation.

Conclusions and Recommendations: The study revealed that SPCC and PRCA influence WTC in Turkish context and that motivational factors are crucial to fostering SPCC and lowering communication apprehension among prospective English teachers. Given that English as an international language is central to the worldwide communication, it is hoped that the findings of this study will be beneficial for curriculum development, teacher education, teaching and learning foreign languages, and English teachers in unfolding the factors affecting WTC and strengthening their SPCC through using their acquired self-confidence and ideal L2 self, more specifically in teacher training programs where the first seeds of change and willingness to communicate must be sown. Although the study was conducted in Turkish EFL context, the findings might have implications for other EFL contexts. Yet the generalization of the results must be taken cautiously. Future research might approach the L2WTC from new perspectives such as L2 motivational self-system with all its complexity, and extend the scope of the study to include other factors such as personality factors with larger samples of participants from primary and secondary education.

Keywords: Willingness to communicate, perceived communicative competence, communication apprehension, affective factors, pre-service EFL teachers

References

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: The Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108-113.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 25-26.
- MoNE. (2013). *English language curriculum: Grades 2 to 8*. Ankara: MoNE.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159–171). Harlow, England: Longman.
- Richmond, V. P., & Roach, K. D. (1992). Willingness to communicate and employee success in US organizations. *Journal of Applied Communication Research*, 20(1), 95-115.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Yu, M. (2008). *Willingness to communicate of foreign language learners in a Chinese setting*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 887.

ÖZET

Problem durumu: İnsanlar, sosyal birer varlık olduğu için diğer insanlarla birlikte yaşamının gereği olarak birbirleriyle etkileşim kurmak ve topluma uyum sağlamak durumundadır. Bazı bireyler için duygu düşünce ve isteklerini ifade etmek, sosyal ilişkileri başlatmak ve sürdürmek kolay olurken, bazı bireyler için oldukça zor olabilmektedir (Uzamaz 2000, McArthur 2002). Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmesi, toplumsal kurallara uyabilmesi için bir takım becerilere sahip olması gerektiği ve bu beceriler içinde sosyal becerilerin önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır (Uzamaz ve Güçray 2004). Sosyal beceriler, toplumla bütünleşmeyi sağlayan ve toplumsal hayata katılmayı kolaylaştıran, iletişim, akademik, kendini kontrol etme, uyum ve atılganlık gibi becerilerle, kişilerarası ilişkilerde; sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duysal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardan oluşmaktadır (Sorias 1986, Yüksel 1998, Çetin vd., 2003, Avcıoğlu 2005). Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, teşekkür etme, özür dileme, bir konuda konuşma başlatabilme, sorulan sorulara yanıt verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği yapma, eleştiri kabul etme, yaptığı işe ilişkin geri bildirim isteme, kendini tanıtmaya gibi sosyal beceriler; bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşlıları ve diğer bireylerle iletişimini ve etkileşimini sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001).

Sosyal becerilerin çocuğun içinde yaşadığı ortam ve bu ortamın çocukta yarattığı etkiler açısından farklılık gösterdiği, sosyal becerilerinin kazanılmasında sosyal-kültürel çevre, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba çocuk etkileşimi, anne-baba öğrenim düzeyi, cinsiyet, aile tipi, sosyo-ekonomik düzey, kardeş ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, okul ve öğretmen ilişkileri ve kitle iletişim araçları gibi faktörlerin etkili olduğu vurgulanmaktadır (Gültekin, 2008).

Bireylerin yetenek, beceri ve davranışları üzerinde yaşadığı çevrenin de büyük rolü olduğu ifade edilmektedir. Çevre kavramının insan davranışlarını etkileyen ve genetik olmayan bütün etmenleri içine almakta olduğu, iklim, arazi, coğrafi ve toplumsal koşulların insanların karakter ve mizacına yön verdiği (San 1985), köy ve kent ortamının da bu açıdan fiziksel, sosyal ve eğitimsel açıdan farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Her türlü yaşam biçiminde birey, o yaşam biçiminin gerektirdiği davranış ve becerileri öğrenmektedir (Tezcan, 1994). Köy ve kent özellikleri açısından kişilerin yaşamlarını ve davranışlarını farklı şekillerle etkileyebilmektedir. Köyde yaşayan bir ailenin çocuğunun toplumsallaşma sürecine etkisiyle kentte yaşayan bir ailenin çocuğuna etkisi farklı olabilmektedir (Bağçeli, 2008). Kent ortamında çocukluk döneminin daha uzun olduğu, ailelerin çocuklarının eğitimlerini sürdürme beklentilerinin yüksek olduğu, kız ve erkek çocuklarının eşit değer gördüğü, anne-baba desteğinin ve eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu, köy ortamında ise çocukluk döneminin daha kısa sürdüğü, çocuklardan erken yaşlarda sorumluluk almalarının beklendiği, erkek çocuğa daha fazla önem verildiği ve anne babaların çocuklarını desteklemede daha yetersiz oldukları vurgulanmaktadır (Yıldırak, 1990, Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Kent ortamında yetişen çocukların sanat, kültür, eğitim vb. olanaklar açısından köy ortamında bulunan çocuklara göre avantajlı oldukları, köy ortamındaki çocukların erken yaşlarda sorumluluk almaya başlamalarından dolayı daha fazla sorumluluk sahibi oldukları, daha yakın ve samimi ilişkiler içinde bulundukları ifade edilmektedir (Arat 1989, Akbaş 2006, Yıldız 2007). Bu farklılıkların çocukların sosyal becerilerinde etki yaratıp yaratmadığı köy ve kent çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Amaç: Bu araştırmada, köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi ve sosyal becerilerinde etkili olabileceği düşünülen, cinsiyet, yaş, algıladıkları anne-baba tutumu, kardeş ile olan ilişki, kitap okuma gibi çeşitli etmenlerin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, Ankara İli, Bala İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı köy ilköğretim okulları arasından basit tesadüfi örnekleme *Yöntemi* ile belirlenen beş ilköğretim okulunun ikinci kademesine devam eden tam aileden gelen ve herhangi bir engeli olmayan 150 çocuk ile, Mamak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Mamak ilçe merkezinde alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan, tam aileden gelen ve herhangi bir engeli bulunmayan basit tesadüfi örnekleme *Yöntemi* ile belirlenen beş ilköğretim okulunun ikinci kademesine devam eden 150 olmak üzere toplam 300 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ailesi hakkındaki bazı bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla Matson vd. (1983) tarafından geliştirilmiş, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan, "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin bu araştırma örneklemini için Croanbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları "olumsuz sosyal davranış" alt ölçeği için .81, "olumlu sosyal davranış" alt ölçeği için .83 ve sosyal beceri "toplam" puan için ise .94 olarak belirlenmiştir. Elde edilen puanlar ölçeğin uygulanma yapılan örnekleme için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada uygun istatistiksel *Yöntem*lerin belirlenebilmesi amacıyla normallik analizleri yapılmış ölçeğin normal bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın istatistiksel analizleri parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi ve Kuruskal Wallis Testi ile yapılmıştır. Kruskal Wallis Testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için ise "Mann-Whitney U Testi" kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya dahil edilen köyde ve kentte yaşayan çocukların yerleşim birimine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, yerleşim biriminin çocukların sosyal becerilerinde herhangi bir etki yaratmadığı saptanmıştır. Kentte yaşayan çocukların % 48,7 'sinin kız, % 51,3'ünün erkek, köyde yaşayan çocukların ise % 50,0'sinin kız % 50,0'sinin erkek olduğu, sosyal becerilerin kız çocuklarında erkeklere göre daha yüksek olduğu, kentte ve köyde yaşayan çocukların % 31,3'ünün 12 yaş altı % 34,7' sinin 13 yaşında olduğu, % 34,0'ünün ise 14-15 yaş arasında olduğu, en yüksek sosyal becerilerin 13 yaşında olan çocuklarda en düşük sosyal becerilerin ise 14 yaş ve üstündeki çocuklarda olduğu belirlenmiştir. Kentte ve köyde yaşayan çocuklardan anne tutumunu hoşgörülü-demokratik olarak algılayan çocukların sosyal becerilerinin, anne tutumunu otoriter-ilgisiz ve aşırı koruyucu olarak algılayan çocuklardan daha yüksek olduğu, her iki yerleşim biriminde de çocukların algıladıkları baba tutumun, çocukların sosyal becerilerinde anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Kentte ve köyde yaşayan kardeşi ile olan ilişkisini "iyi" olarak değerlendiren çocukların sosyal becerilerinin, kardeşi ile ilişkisini "iyi değil" olarak değerlendiren çocuklardan daha yüksek olduğu, kentte ve köyde yaşayan, sık sık kitap okuyan çocukların sosyal becerilerinin, ara sıra kitap okuyan çocukların sosyal becerilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda, çocukların yerleşim birimine göre sosyal beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenirken, köyde ve kentte yaşayan çocukların sosyal becerilerinde cinsiyetin, yaşı, algıladıkları anne tutumunun, kardeş ilişkilerinin ve kitap okuma durumunun anlamlı farklılık yarattığı, çocukların sosyal becerilerinde algıladıkları baba tutumunun ise anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler : Sosyal beceri, çocuk, köy, kent,

Kaynakça

- Akbaş, A. (2006). *Köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunların toplumsal cinsiyet açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arat, N. (1989). *Türkiye'de kadınların ve kızların eğitime genel bir bakış*. Ankara: DPT ve UNICEF Yayınları.
- Avcioğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. 2. Baskı, 156 s., Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H ve Erdoğan, F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 351-379.
- Bağçeli, P. (2008). *Köyde ve kentte yaşayan 7-8 yaş arası çocukların cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyete bağlı oynadıkları oyun ve oyuncaklar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çetin, F., Alpa Bilbay A. ve Albayrak , D. (2003). *Çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Gültekin, S. (2008). *Beş yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç ve Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A 3-decade portrait form Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 317-337.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri dereceleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerilerinin kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21(4), 335-340.
- Mcarthur, J. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *Journal of Social*, 93(4), 183-185.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme Yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*. 5 (20), 24-29.
- Sucuoğlu, B. ve Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireylere sosyal beceri eğitimi*, Ankara : Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. 9. baskı. Ankara: ZirveYayınevi.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceri ve Değerlendirme Yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6), 221-239.
- Uzamaz, F. ve Güçray, S. (2004). Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 29-36.
- Yıldırak, N. (1990). *Toplumsal ekonomi durumları ve sorunlarıyla köy çocukları*. Ankara: AyyıldızYayınevi.
- Yıldız, S. (2007). *Kırdan kente göç eden ailelerin kız çocuklarının meslek kazanması ve çalışması konusundaki görüşleri ve davranışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçeye Uyarlanması Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 39-48.

Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
demircicav@gmail.com

Simge Etyemez DEMİRBOĞA
Öğretmen, Ziya Gökalp İlkokulu,
simgedem@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yapma yolunda hızla ilerlediğimiz bugünlerde, eğitim alanında da önemli gelişmeler olmaktadır. Bu hızlı değişimin doğal bir sonucu olarak sürekli öğrenen bireylere duyulan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır. Günümüzde “öğrenme” kavramı okul hayatıyla sınırlandırılmamakta; öğrenmeyi öğrenmiş bireyler, içinde bulunduğumuz çağa daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Temelleri “öğrenmeyi öğrenme” kavramı üzerine inşa edilmiş olan kuantum öğrenme yaklaşımı da eğitim dünyamız açısından henüz çok yeni bir yaklaşımdır.

Kuantum öğrenme, beyindeki tüm sinirsel ağları kullanarak, anlamlı bilgi oluşturmak için yapıları özel ve bireysel bir şekilde bir arada tutma (Vella, 2002) ve kişinin bilgilerini kullanarak ışınması (Demir, 2006) olarak tanımlanabilir. Kuantum öğrenme; araştırmayı, en iyi uygulamaları, en iyi aktarım *Yöntem*lerini, en iyi sınıf yönetimi tekniklerini, en iyi öğrenci angajmanını, en iyi liderlik modellerini ve tüm bunların arkasında “neden”lerini işe katan kapsamlı bir yaklaşımdır (Usta, 2006).

Kuantum öğrenme, her yaş için etkinliği kanıtlanmış öğrenme *Yöntem*leri ve felsefelerinin bir bütünüdür (DePorter ve Hernacki, 1997). Kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak bireyin bir bütün olarak kendini gerçekleştirmesini hedefleyen kuantum öğrenme yaklaşımında (Demirel ve diğerleri, 2004) kuantum fiziğinin öne sürdüğü olayların bütünlüğü, gözlemcinin etkin rolü ve belirsizlik ilkeleri büyük önem taşımaktadır.

Olayların bütünlüğü ilkesine göre, olaylar birbirinden ayrı gerçekleşemez, tüm olaylar aynı anda ve etkileşimli olarak gerçekleşir. Bu noktadan hareketle ortaya çıkan holistik düşünce, yapıları üç boyutlu bir evreni irdeler ve düzlemsel olarak ele alınan bir olgu salt demektir. Kuantum alanının bir noktasına yapılan etki aynı zamanda bütünü etkiler (Penrose, 2004). Kuantum fiziğinde, gözlemci gözlemlediği şeyin parçasıdır (Marshall ve Zohar, 2008). Başka bir deyişle, gözlemciyi gözlenen şeyden ayırmak olası değildir yani gözlemci etkin bir rol üstlenmektedir. Ayrıca kuantum fiziğinde “kesinlik” kavramı yerine “olasılık” kavramına yer verilmektedir.

Kuantuma dayalı bir eğitim programının seçenekli ve olasılıklı hedefleri, eğitimde farklılıkların korunması, yeniliklere açıklık, yaratıcılık ve bireye yaşamın karmaşıklığıyla baş etmede önemli destek sağlayabilir. Programın, kanıtlanmış ve henüz kanıtlanmamış bilgilere birlikte yer veren içeriği, bireye kendi gerçekliğini özgürce oluşturma fırsatları sunabilir. Kuantuma dayalı bir programda eğitim durumu, nesnelliği çağrıştıran “öğretme” yerine, etkileşime dayalı “öğrenme”ye odaklıdır ve ölçme yaklaşımı, birey davranışlarının bağlamdan bağımsız olarak gözlenemeyeceği esasına dayalıdır. Böylece süreç ve sonucu birlikte ele alan, gözlemci (katılımcı), *Yöntem*-araç ve gözlenen bütünlüğüne dayalı bir ölçme anlayışı ön plana çıkar (Akpınar ve Aydın, 2009).

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre; her birey öğrenebilir ve bu öğrenme şekli bireyler arası farklılık gösterebilir. Bireyin öğrenme sürecine duygularını katması, öğrenmenin daha verimli bir hale gelmesini sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencinin derse ve öğretmene yönelik olumlu tutum içerisinde olması çok önemlidir.

Kuantum öğrenme yaklaşımının dayandığı pek çok önemli temel bulunmaktadır. Bu temeller, telkin *Yöntemi* (suggestopedia), hızlandırılmış öğrenme, nöro linguistik programlama (NLP), sağ-sol beyin teorisi, üçlü beyin teorisi, öğrenme stilleri, holistik öğrenme, çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâ olarak belirtilebilir.

Kuantum öğrenme yaklaşımında öğrencilere kazandırılacak beceriler akademik beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerileri olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Akademik beceriler, not alma, hafıza, okuma ve yazma becerileri olarak; yaşam boyu öğrenme becerileri ise yaratıcı problem çözme teknikleri, mükemmelliğin 8 anahtarı ve etkin iletişim becerileri olarak sıralanabilir.

Bu araştırma kapsamında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü’nde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencilerine kuantum öğrenme eğitimi verilmiş ve öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında konu ile ilgili yapılmış çalışmaların azlığı ve sınırlılığı dikkati çekmektedir. Bu açıdan geleceğin öğretmenlerinin, eğitim sistemimiz için oldukça yeni bir yaklaşım olan kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin, ileride yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Amaç: Bu *Araştırmanın amacı*, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ile oluşturulmuştur. Nitel araştırmada asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Düzenlenen kuantum öğrenme eğitimleri ile toplam 131 Fen Bilgisi öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmanın sağlıklı bir şekilde sonuçlanabilmesi için, kuantum öğrenme eğitimine düzenli olarak katılma dikkate alınmıştır. Bu şekilde araştırmanın katılımcıları, kuantum öğrenme eğitimlerine düzenli olarak katılma ölçütü ile 60 öğretmen adayı olarak belirlenmiştir. Bu

noktadan hareketle çalışmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem *Yöntem*lerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarına “Sizce kuantum öğrenmenin önemi nedir?” ve “İleride kuantum öğrenme yaklaşımını uygulamak ister misiniz?” soruları yöneltilmiş ve öğretmen adaylarının görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler, nitel veri analizi *Yöntem*lerinden içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi, MAXqda2 nitel veri analizi programı ile yapılmıştır.

Araştırmalarda katılımcıların özel meslek yaşamları ve düşünceleri açığa çıkacağından bu kişilerin isimlerinin doğrudan kullanılmamasına özen gösterilmiştir (Ekiz, 2003). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntı yaparken gizlilik prensibi göz önünde bulundurularak araştırma etiği çerçevesinde, öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine “Katılımcı 1” anlamına gelen K1, “Katılımcı 2” anlamına gelen K2 şeklinde bir kodlama kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntı yaparken redaksiyonel düzeltme yapılmıştır. Örnek cümlelerden kelime çıkarıldığında [...] sembolü kullanılmış; cümlelere eklenen ifadeler [] ile belirtilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın birinci alt problemini “Öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımının önemine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusudur. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, “önem” ana teması altında 17 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar daha çok öğrenciye ulaşma, bireyselliğe uygun olması, farklı bakış açıları sağlaması, farklı uygulamalara yer vermesi, hızlı öğrenme sağlaması, ilgi çekici olması, kalıcılığı sağlaması, kendini tanıma fırsatı vermesi, öğrencinin aktif olması, kolay öğrenme sağlaması, verimi artırması, olumlu tutum değişikliği sağlaması, yenilik sağlaması, önyargılardan uzaklaşma, grup çalışmaları, öğretmenlik becerilerini artırması, eğlenceli olması olarak sıralanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ise “Öğretmen olunca kuantum öğrenme yaklaşımını uygulamak ister misiniz?” sorusudur. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çok büyük bir bölümünün ileride kuantum öğrenme yaklaşımını uygulamak istediği; çok az bir kısmının ise uygulamak istemediği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Fen Bilgisi, öğretmen adayı, kuantum, kuantum öğrenme.

Kaynakça

- Akpınar, B.ve Aydın, K. (2009). Kuantum paradigmasının eğitim programlarına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 182, sayfa: 300-311.
- Demir, S. (2006). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep örneği)* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö., Arseven, A., Konaş, H., Yurtluk, M., Yalın, M., Turan, S. ve Ayvaz, Z. (2004). Kuantum öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya*.
- DePorter, B. ve Hernacki, M. (1997). *Quantum business: achieving success through quantum learning*. New York: Dell.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma Yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Marshall, I. ve Zohar, D. (2008). *Kim korkar Schrödinger'in kedisinden*. İstanbul: Paradigma.
- Penrose, R. (2004). *Fiziğin gizemi*. Ankara. TÜBİTAK.
- Usta, E. (2006). Kuantum öğrenme: öğretmenlere ve öğrencilere. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Aralık, Sayı: 4, Ankara, 20-25.
- Vella, J. (2002). *Quantum learning: teaching as dialogue*. New Directions For Adult and Continuing Education, Spring, No: 93, 73-84. doi: 10.1002/ace.51
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Kişiselleştirilmiş Öğretim Portalının Uygulanması ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Ferhat BAHÇECİ
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
BÖTE Bölümü,
Elazığ/Türkiye
ferhatbahceci@hotmail.com

Prof. Dr. Mehmet GÜROL
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü,
İstanbul/Türkiye
mguro@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitim sisteminin en önemli problemlerinden birisi, dünya nüfusu ile birlikte paralel olarak artan öğrenci sayısıdır. Bu problem karşısında öğretmenler, farklı bilgi seviyesindeki çok sayıdaki öğrenci için aynı öğretim amaçlarının belirlendiği, bu amaçlar doğrultusunda öğretimin gerçekleştirildiği bir metodu uygulamak zorunda kalmaktadırlar. Kişiselleştirilmiş öğretimin uygulanmadığı bu metod, yeterli geribildirim sağlanamaması, öğrencilerin kişisel zayıflıklarının ve üstünlüklerinin belirlenememesi gibi problemleri de beraberinde getirmektedir.

Bu problemlere çözüm arayışı içinde yapılan araştırmalar doğrultusunda öğrencinin bilgisayarla etkileşimli çalışarak öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği, öğreticilik rolünü bilgisayarların üstlendiği eğitim modellerinin geliştirilmesi fikri önem kazanmaya başlamıştır. Bu çerçevede yapılan pek çok araştırma ve geliştirilen eğitim yazılımı uygulamaları ile öğrenciye bilgisayar desteğiyle sunulabilecek özel bilgi, değerlendirme ve yönlendirme şeklindeki eğitimin sağlayacağı yararlar kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu çabalar, Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) olarak adlandırılan araştırma ve çalışma alanının doğuşunu sağlamıştır (Yalın, 2000).

Bu *Yöntemde*, bilgisayarın bir öğretim aracı ve öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanılması söz konusudur. Öğrenme materyali, öğrenciye bilgisayar aracılığı ile verilmekte, öğrenci sürekli etkin ve öğrenmeye katılan durumda bulunmaktadır. BDÖ *Yöntemi*, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim *Yöntemi* olarak da kabul edilmektedir. Bu kapsamda birçok eğitim yazılımı hazırlanmasına karşın öğretim *Yöntemi* bilginin sunumu ve sunulan bilginin ölçülmesi ile sınırlı kalmıştır (Keser, 1988).

Yazılım teknolojisinin önemli bir araştırma alanı olan yapay zekâ (Artificial Intelligence) tekniklerindeki gelişmeler ve BDÖ alanında yapılan araştırmalar bu kapsamda hazırlanan yazılımların, yeterince ve iyi kullanılmadığı görüşünün ortaya çıkışına neden olmuştur. Görüşün savunucuları, Zeki Öğretim Sistemi (Intelligent Tutoring System) olarak adlandırdıkları ikinci tip BDÖ sistemlerinin geliştirilmesini ve araştırmaların bu alana yönelmesini önermişlerdir (Akpınar, 1999: 127; Burns ve Capps, 1988:55).

ZÖS'leri, çok bilgi içeren ve karmaşık konuların öğretilmesinde bir insan öğreticiyi taklit edebilen ve tüm öğrenciler için birebir öğretim olanağı sunan yazılım sistemleridir (Bloom, 1984: 4-5). Genellikle ZÖS'leri, uzman bilgi modülü, öğrenci modülü, pedagojik modül ve kullanıcı arabirim modülü olmak üzere dört modül olarak tasarlanırlar (Akpınar, 1999: 127). ZÖS'leri, öğrencinin bilgi seviyesi, tercihleri, cevapları gibi her bir öğrenciye ait özel verileri içermektedir. Bu verilerin analiz edilmesi ve anlamlı bilgiler elde edilmesi; bu tip sistemlerin etkinliğinin artırılması, öğretime katkısının belirlenmesi ve gelişmesinin sağlanması açısından önemlidir. Sistemdeki verilerin analiz edilmesi; öğrencilerin güçlü veya zayıf oldukları konuların belirlenmesini, öğretmenin öğretim etkinliklerini bu sonuçlara göre sınıf ortamında da devam ettirmesini ve zeki öğretim sisteminde gerekli güncellemelerin yapılmasını sağlamaktadır.

ZÖS'leri, modern teknolojilerin işe koşulmasıyla öğrenciye hem zaman hem de mekândan bağımsız, öğrencinin kendisine göre uyarlanmış, BDÖ'in getirebileceği sorunlardan arındırılmış bir öğretim ve öğrenme olanağı sunmaktadır. ZÖS'leri, öğretim ve öğrenme sürecinde, öğrencilerinin cevaplarının yanlış olup olmadığını, soruları cevaplayıp cevaplamadıklarını, doğru sırada yapıp yapmadıklarını vb. durumları karşılaştırmakta ve öğrencileri bireysel ihtiyaçlarına göre yönlendirmektedir. Geleneksel öğretim metodları ile birlikte kullanıldıklarında, öğrenciye daha kısa zamanda ve daha etkili öğrenme fırsatı vermektedir (Hotomaroğlu, 2002: 12).

Günümüzde ZÖS'leri, pek çok dersin ya da konunun öğretiminde kullanılmaktadır. ZÖS'lerinin bu kadar kabul görmesinin ve popülaritesinin artmasının başlıca sebepleri; kişiselleştirilmiş bir öğretim ortamı sunması, öğrenci başarısını arttırması, geri bildirimler sunması, öğrenciler için gerekli olan bilgi ve becerilerin en kısa sürede kazandırılabilmesi olarak gösterilmektedir (Woolf ve diğerleri, 2001: 100-101).

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın genel amacı, hazırlanan kişiye özgü öğretim portalının, öğrenenlerin tutumları üzerindeki etkililik düzeyini belirlemektir. Bu açıdan, öğrenenlerin “Bilgisayar Bilimlerine Giriş” dersi kapsamında, kişiye özgü öğretim için hazırlanan eğitsel web ortamına yönelik olarak tutumları arasında temel farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmada, bağımsız değişken olan kişiye özgü öğretim için hazırlanan eğitsel web ortamının, bağımlı değişken olan tutuma etki edip etmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, deneme modelinde bir araştırmadır. Deneme modellerinde, “bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır”

(Karasar, 1994: 88). Deneyisel araştırma modeli gereği deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar, bir deney ve bir kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde, Fırat Üniversitesi, Teknoloji Fakültesi'nde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evreni, Fırat Üniversitesi Teknoloji Fakültesi, Yazılım Mühendisliği bölümü 1. Sınıf, I. ve II. öğretim ile bu sınıflarda öğrenim gören 70 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Araştırma, Yazılım Mühendisliği bölümü 1. yarıyıl dersi olan "Bilgisayar Bilimlerine Giriş" dersinin ilk iki ünitesi olan "Microsoft Windows XP ve Microsoft Word 2007" konuları ile sınırlıdır. Araştırmanın uygulama süresi, deney ve kontrol gruplarında eşit süre olmak üzere ön ve son testlerin de uygulanmasıyla birlikte 8 hafta ile sınırlıdır. Çalışma kapsamında kullanılacak kişiye özgü öğretim portalının, web ortamında olması sebebiyle yapılacak çalışmalar bilgisayar ortamı ile sınırlı olmaktadır.

Sonuç ve Tartışma: Deney grubuna ait tutumlar arasındaki ilişki, deney grubuna ait ön test, son test puanları arasındaki farklılıklar açısından değerlendirilecektir. Araştırmanın başlangıcında deney gruplarına eğitsel web ortamları hakkında bilgiler verilerek tutum öntesti, araştırma tamamlandıktan sonra da tutum sonestleri yapılmıştır. Böylelikle kişiye özgü öğretim portalında ders alan öğrencilerin eğitime tabi tutulmadan önceki tutumları ile eğitim sonrası tutumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Gerekli istatistiksel işlemler, ilgili denence doğrultusunda öğrencilerin aldıkları tutum öntest ve sonest puanları üzerinde yapılmıştır.

Deney grubunun, tutum ölçeğinin tümünden aldığı öntest ve sonest puanları arasında, anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Deney grubunun ön tutumları ile son tutumları arasında $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde manidar bir farklılık belirlenmiştir. Bu testin sonucunda, anlamlı farklılığın ortaya çıkmasında kişiselleştirilmiş öğretim portalının öğrenmede verimliliği artırıcı özelliklere sahip olması öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde değişiklikler oluşmasına zemin hazırlamıştır denilebilir. Deney grubunun, kişiselleştirilmiş öğretim portalı hakkında sahip oldukları görüşleri daha iyi analiz edebilmek için, maddelerin aritmetik ortalamalarını incelemekte yarar vardır. Çünkü maddelerin aritmetik ortalamaları ayrı ayrı ele alındığında, deney grubunun sahip olduğu görüşler daha iyi ortaya konulabilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kişiselleştirilmiş Öğrenme, Web Tabanlı Öğretim, E-Öğrenme, Zeki Öğretim Sistemi, Uzman Sistem.

Kaynaklar

- Akpınar, Y., "Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar", Anı Yayıncılık 1.Baskı, Ankara, 1999, s.127-155.
- Al-Jumeily, D., Strickland, P., "An Intelligent Tutoring System for Algebraic Manipulation", The International Journal of Computer Algebra in Mathematics Education, 2001, 8:175.
- Bloom, B. S., "The 2-Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as one-to-one Tutoring", Educational Researcher, 13, 1984, p.4-16.
- Burns, H. L., Capps, C. G., "Foundations of Intelligent Tutoring Systems", Lawrence Erlbaum Associate 1st ed., London, 1988, p.55-78.
- Castillo, G., Breda, A.M., Bajuelos, A.L., "Towards a Prototype of a User Model for an Adaptive Courseware in Geometry", Proceedings of the International Conference CINTEC, Aveiro, 2001, 299-309.
- Hotomaroğlu, A. T., Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Uzman Sistem Tabanlı Bir Kabuk Programın Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi, (Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi), Ankara, 2002.
- Hsieh, S., Hsieh, P. Y., Zhang, D., "Web Based Simulations and Intelligent Tutoring System For Programmable Logic Controller", 33rd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boulder, 2003, p.5-8.
- Keser, H., Orta Öğretim Kurumları İçin Bilgisayar Destekli Öğretim Model Önerisi, (Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi) Ankara, 1988, s.30-89.
- Nwana, S. H., "Intelligent Tutoring Systems: an Overview", Kluwer Academic Publishers, 4, 1990, p.251-277.
- Rosic, M., Glavinic, V., and Stankov, S., "Intelligent Tutoring System for Asynchronous Distance Education", 10th Mediterranean Electrotechnical Conference, Melecon, IEEE, 2000, p.111-114.
- Virvou, M., Tsiriga, V., "Web Passive Voice Tutor: an Intelligent Computer Assisted Language Learning System over the WWW", 2000.
- Woolf, B., P., Beck, J., Eliot, C., Stern, M., "Growth and Maturity of Intelligent Tutoring Systems: a status report", MA: MIT Press 1st ed., Cambridge, 2001, p.100-144.
- Yalın, H. İ., "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme", Nobel Yayın Dağıtım 3. Baskı, Ankara, 134 (2000).
- Zhou, R., Evens, M.W., "A Practical Student Model in an Intelligent Tutoring Systems", Department of CSAM, Illinois Inst. of Technology, November 1998.

Yrd. Doç. Dr. Banu YAMAN
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
banuyaman@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Yaşanılan çevrede kim, kim olarak, kime, nasıl algılanmaktadır? Bu sorunun pek çok yanıtı bulunabilir. Değişen değer ölçütleri gibi bireylerin birbirini “o ya da diğeri” olarak tanımlamasının pek çok sebebi bulunmaktadır. Çevremizden ve ailemizden getirdiğimiz görüşlerimizi ve bakış açılarımızı etkileyen, değiştiren ya da farklı bir pencereden bakmamızı sağlayan, yargılarımızı oluşturan ölçütleri belirlemek, yorumlamak elbette kolay değildir. Özellikle bireyler arasındaki kabul edilebilirlik düzeyini ve önyargıları belirleyen boyutlar bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi kültürel çeşitliliktir. Kültürel çeşitlilik; çok kültürlü yaşam, çok kültürlü bakış açısı, çok kültürlü anlayışa göre düzenlenmiş bir eğitim sistemi ile kavramlarını zenginleştirmiştir. Çok kültürlülüğün birleştirici mi yoksa ayrıştırıcı mı olduğunu savunan görüşler bulunmaktadır.

Çok kültürlülüğün farklılıklar üzerinde bütünleştirici değil, aksine ayrıştırıcı bir etken olduğunu savunanlara göre çok kültürlülük; “biz” ve “onlar” yani “öteki” kavramını ortaya koymaktadır. Öteki kavramının temel dayanağı olan, kültürel farklılık içinde yaşama olgusu, özellikle iç ya da dış göç olgusu ile kendini göstermektedir. Yabancı bir ülkeye dış göç yoluyla giderek orada yerleşen toplumlara bakış açısı, ekonomik, eğitsel ve toplumsal düzenlemeler, politik uygulamalar, kültürel farklılığın öteki olarak algılanmasında etkileyici bir faktör olmuştur.

Bu görüşler doğrultusunda, yerleştiği ülkede doğan, büyüyen, eğitimini sürdürmüş ve çocuklarını da yaşadığı ülkede yetiştiren, eğitim sistemine dâhil olmuş ve çocuklarını da dâhil etmiş ailelerin, çok kültürlü bir toplumu nasıl algıladıkları, iki boyutta ele alınmıştır. Yaşam içerisinde kim, kimler, eğitim ortamlarında kim ve kimler olarak sorular yöneltilmiş, analiz edilmesi yoluna gidilmiştir. Yaşadıkları toplumda nasıl algılandıkları, gündelik yaşamda ve okul ortamlarında, hem kendilerinin hem de çocuklarının karşılaştıkları durumların neler olduğu, kendilerinin ve çocuklarının okul ortamında karşılaştıkları durumlarda algı ve anlayış açısından farklılık olup oluşmadığını belirlemek üzere, örnek olaylardan yararlanılarak nitel bir çalışma gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Araştırma, ulaşılabilirlik ölçütleri öncelikli olmak üzere, kültürel yapıdaki zenginlik nedeniyle Hollanda Amsterdam’da yaşayan, Türkiye’den göç etmiş aileler ile sınırlandırılmıştır. Örneklem ise tesadüfi olmayan örnekleme tekniklerinden, kartopu örnekleme yoluyla belirlenmiş, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış forma verilen yanıtlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. 2012 Kasım ayında çalışmaya başlanmış, form geliştirilerek pilot uygulamalar yapılmış, görüşler alınarak son şekli verilmiş ve 2013 Şubat -Aralık ayları arasında formlar uygulanarak araştırmacıya ulaştırılmıştır. 102 kişi araştırmaya katılmıştır (68 kadın, 34 erkek). Araştırmada kişisel bilgilerin yanında, yöneltilen sorular çerçevesinde, içerik analizi yoluyla görüşler değerlendirilmektedir. Şimşek ve Yıldırım’a (2013) göre, içerik analizinde, toplanan verilerin önce kavramsallaşması, ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi, buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların organize edilmesi
4. Bulguların tanımlanması

Ve yorumlanması aşamalarına başvurularak görüşlerin, içerik analizleri yoluyla değerlendirilmesi devam etmektedir. Araştırmada;

- Aileler kendilerini, yaşadıkları ülkede nasıl algılıyorlar?
- Aileler, yaşadıkları ülkede birlikte aynı sınıfta eğitim gördükleri insanları nasıl algıladılar?
- Ailelerin algılarını etkileyen ve değiştiren, yaşanmış durum örnekleri nelerdi?
- Aileler, aidiyet duygusunu hangi boyutlarda, ne şekilde yaşıyorlar?
- Ailelerin, -yaşadıkları ülkenin eğitim sistemi açısından- gerek kendilerinin, gerekse çocuklarının karşılaştıkları, bakış açılarını etkileyen durumlar nelerdi? Sorularına yanıt aranmıştır.

Beklenen sonuçlar: Çok kültürlülük tanımı ve bu alanda pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Tanım itibarıyla Kongar’a (1997, 1) göre “bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çok kültürlülük, tek bir siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusu” olduğu yönündedir. Farklılıkların zenginlik olduğu görüşünü savunan toplumlar ve bireysel görüşler yanında, farklılıkların bir tehdit unsuru olduğu görüşünü savunan toplumlar, politik anlayışlar, uygulamalar ve bireysel algılar da yadsınmaz. Çok kültürlü bakış açısının önde gelen kuramcılarından Parker (2002); farklılıkların toplumsal birlik üzerindeki etkilerini “farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve kargaşa ile sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise ulus devletin çatlamasına yol açar. Çok kültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve birlik, nazik bir dengede birlikte var olmalıdır” şeklindeki görüşleri ile çok kültürlülüğün birleştirici bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir (Akt; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Akt; Demir, 2012, 1453). Çok kültürlülüğün ayrıştırıcı bir etken olduğunu savunanlara göre ise “öteki” kavramı ortaya çıkmaktadır. Dervin’e göre, (2012, 553) eğitim alanında “kültürlerarası”lık giderek sorunlu ve çok anlamlı bir tanıma doğru gitmektedir. Anlam itibarıyla, kendi kültürünü öne çıkaran ve diğerlerini dışarıda tutan bir anlayışa doğru gidiş olarak çok kültürlü eğitim ve bakış açısını değerlendirmektedir (Dervin et al., 2011; Piller, 2011; Aikman, 2012). Toplumsal dönüşümün sağlanmasında, demokratik ve özgürlükçü toplumların yaratılabilmesinde; sosyal sınıflar ve kültürler arasında adalet ve kaynaşmayı sağlamada

bireylerin diğerlerinin, etnik kimliklerine, cinsiyetine, toplumsal sınıflarına ilişkin önyargılardan uzak durabilmeleri ve birbirlerini “öteki” leştirmeyen bir bakış açısına sahip olabilmeleri oldukça önemlidir (Vural ve Gömleksiz, 2010). Kültürel çeşitlilik ve çok kültürlü toplum yapısı içerisinde var olabilmenin gereği olarak, eğitim sistemlerinin bu yapıyı destekleyecek özelliklerde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla farklılıklara saygı duyabilmek ve önyargılardan uzak düşünabilmek için, sınıf ve okul ortamında barış ve demokrasiyi yerleştirmek zorunluluğu, Hollanda boyutu ile değerlendirilecektir. Araştırma yolu ile elde edilen görüşlerin, kültürel çeşitlilik ve yaşam değerleri açısından örnek ülkelerden sayılabilecek Hollanda gibi bir ülkede, ne derecede doğru bir boyuta ulaşıldığı konusunda yorumlar ortaya konması beklenmektedir. Gerek okulda gerekse sosyal yaşamda, kültürel çeşitliğin ne derecede sindirilmiş ve algılamada ne derecede etken olduğunu ortaya koymak açısından önemli verilere ulaşılması beklenmektedir. Çok kültürlü bir eğitim anlayışının kuşaklar arasında farklılık ve anlayış değişikliği göstermesi açısından da *Bulgulara* ulaşılması beklenmektedir.

Kaynakça

- Aikman, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: from indigenous Amazon community to global policy forum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2), 235–257. doi: 10.1080/03057925.2012.647465
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, p. 1453-1475, ANKARA-TURKEY*
- Dervin, F., & Gao, M. (2012). Keeping Up Apearances Before the “Other”? Interculturality and Occidentalism in the Educational TV-Program “Happy Chinese” *Front. Educ. China* 2012, 7(4): 553–575. DOI 10. 3868/s110-001-012-0028-4.
- Kongar, E. (1997) Küreselleşme ve Kültürel Farklılıklar Çerçevesinde Ulusal Kültür *Globalleşme ve Ulusal Kültür*. Ankara. http://www.kongar.org/makaleler/mak_ku.php (29.01.2014 te erişildi)
- Vural, R.A.; & Gömleksiz, M. (2010). Biz ve Ötekiler: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ayrımcı Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 2010. (Kış) Sayı 38.
- Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37:229-242.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

How Developmental Process Emerged, What Dimensions and Draft Professional Teaching Standards Produced for Proposing a National Framework? Case in Northern Cyprus

Dr. Hale ALİBABA ERDEN

Yakındoğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

halerden@gmail.com

ABSTRACT

Problem Statement: The important issues in identifying professional teaching standards and the performance statements of the professional teaching standards are related to have programs providing initial teacher training for educating qualified teachers, to appoint and evaluate teachers as well as to support ongoing professional development of teachers. Teachers need to be trained truly with the knowledge and application of professional teaching standards. Teachers need to be trained truly with the knowledge and application of professional teaching standards. Huntley (2003, p. 1) emphasizes, “teachers entering the profession is a significant issue for providers of teacher education and for most of the education bodies where graduate teachers are employed.” Supporting improvements in the quality of teaching and learning process have been considered as the worldwide issue on professional teaching standards, teacher profession and teacher education (Darling-Hammond, 2000; Rivkin, Hanushek and Kain, 2000).

Teachers are not selected according to any specific standards. Teachers’ owning a diploma from a relevant faculty and having the pedagogical certificate and/or completing a 3-month accelerated course seem to be enough for being appointed as a teacher in a public school in Northern Cyprus. All items in the Teachers’ Act (The Teacher’s Act, 1985) are based on general principles.

The most important issue is to train qualified teachers according to definite standards for integrating both universal and local conditions in Northern Cyprus. There is a need to identify the professional teaching standards and the performance statements for Northern Cyprus according to students’ culture and needs. Due to the importance of the qualified teachers and quality in initial teacher training programs, teachers should be trained according to some definite standards. In Northern Cyprus, apart from the clearly written exam topics stated in the teacher’s exam regulations, there is not any kind of identified standards for teachers. Since there are governmental, semi-governmental and private institutions providing initial teacher training in Northern Cyprus, developmental process of a national framework study, dimensions and draft professional teaching standards should be produced as an initial step to produce the professional teaching standards and the performance statements of the professional teaching standards. This has privacy in improving the quality of the programs of higher education institutions in terms of the scope and content, in maintaining highly standardized teaching and learning process, in guaranteeing the ongoing professional development of the teachers and in maintaining healthy professional relationships between the school and parents, learners, community. Current research has been emerged due to such kind of requirement.

Purpose of the Study: The purpose of the study is to identify the developmental process, identify the dimensions and identify the draft professional teaching standards in Northern Cyprus.

Method: The purpose of the study is to identify the developmental process of the national framework regarding how professional teaching standards and the performance statements are produced, identify the dimensions and identify the draft professional teaching standards. The research questions guiding the study are:

1. What kind of developmental process should be implemented for identifying the professional teaching standards in Northern Cyprus?
2. What dimensions are necessary for professional teaching standards in Northern Cyprus?
3. What draft professional teaching standards should the dimensions consist of?

Case study under qualitative paradigm was used as the research strategy in the current study. Developing the national framework for Northern Cyprus education system was the case in the study. Participants of the study were chosen through purposive sampling. They were 7 educational experts (7 EEs) and 17 working group members (17 WGMs). Various data collection instruments were applied. Working group members represented the key stakeholders of the study. For data analysis, recorded interviews were transcribed. Each participant of the study was assigned an ID. Through content analysis, data were put into categories and then themes and sub-themes were identified.

For managing content validity of the semi-structured interview forms used for data collection of the current study, the experts in the field of curriculum and instruction reviewed the research instruments and the data. Based on the reviewers’ comments, the ambiguous and uncertain questions were redesigned and the complex/unclear items were re-worded. In addition to this, the ineffective and nonfunctioning questions were either removed or re-shaped. Also, these experts face validated the questions.

Internal validity was managed through the member checks, the participatory/collaborative modes of research and the researcher's bias (Meriam, 1998). The dependability of the results obtained from the data using the semi-structured interview forms was provided through the use of the techniques called the investigator's position, triangulation and audit trial (Lincoln and Guba, 1985). There were four features for meeting the external reliability for the current study, which were called the status of the researcher, the choice of informants, the social situations and conditions, the analytic constructs and premises and the methods of data collection and analysis (Zohrabi, 2013). Also, types of elaborating on internal reliability for the present study were using low inference descriptors and having mechanically recorded data (Nunan, 1999).

Findings and Conclusion: The qualitative data yielded the category developmental process. This category involved the themes existing situation, procedures, working group, format of the study and study techniques. The category dimensions of the professional teaching standards yielded themes professional values and practice, professional development and practice, teaching and learning process, and professional relationships and practice. The category professional values and practice generated the themes valuing learners, being a role model and entrepreneurship. The category professional development and practice included the themes focus on learning strategies, knowledgeable expert, research skills, curricular knowledge and active leadership. The category teaching and learning process gave rise the themes pedagogical content knowledge, learning as cycles of monitoring, assessment and feedback; planning learning; learners' responsibilities and special needs. The category professional relationships and practice included the themes communication and collaboration.

Key words: Professional Teaching Standards, National Framework, Professional Values and Practice, Professional Development and Practice, Teaching and Learning Process, Professional Relationships and Practice

References

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>
- Huntley, H. (2003). Beginning teachers' conceptions of competence. (Doctoral dissertation, Central Queensland University). Retrieved from <http://library-resources.cqu.edu.au/thesis/adt-QCQU/uploads/approved/adt-QCQU20050512.134448/public/02whole.pdf>
- Lincoln, Y., S. & Guba, E., G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Merriam, S., B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunan, D. (1999). *Research methods in language learning*. (8th. edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2000). *Teachers, schools, and academic achievement*. (Working Paper 6691-revised), National Bureau of Economic Research. Massachusetts: The USA. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w6691>
- The Teachers' Act 1985*. (2012, October 9). Retrieved from <http://www.mahkemeler.net/cgi-bin/elektroks.aspx>
- Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 254-262. doi:10.4304/tpls.3.2.254-262

Ar Gö r.Ceyda ÇAVUŞOĞLU
YTÜ, Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğt Prog Öğrt Ana. Dalı ceydacavusoglu@gmail.com

Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA
BOUN, Eğitim Bilimleri Bölümü
Yetişkin Eğt. Ana Dalı Doktora Öğrencisi aylinkirisci@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Dewey(1916)'e göre eğitim, sosyal yaşamın devam etmesini sağlayan bir araçtır. Meyer(1977)'e göre ise, bireylerin toplum içindeki konumunu otoriter bir şekilde belirleyen ve yasal çerçeveler doğrultusunda toplum içerisindeki sınıflarını tayin eden bir yapıdır. Dolayısıyla “eğitim örgütleri, içinden çıktıkları toplumsal düşünce ve bu düşüncenin yarattığı toplumsal düzenin bir ürünü veya bir örneğidir” (Akyüz, 1992, s.246). Eğitim, kimi sosyologların öngördüğü gibi sosyal sınıfların ortadan kalkmasında etkili bir silah (Ulusoy, 1996); Bourdieu(1986) ve diğer çatışmacı yaklaşımı savunan kuramcıların belirttikleri gibi ise sosyal sınıfların ve toplum içerisinde eşitsizliğin devamını sağlayan karmaşık bir yapı olma niteliğindedir.

Pek çok aile eğitimi, çocuklarının yaşam kalitesini bir üst seviyeye çıkaracak bir araç olarak görmektedir. Öğrenciler bir üst sınıfa atlayabilmek için çeşitli sınavlardan geçerek iş dünyasında avantajlı konuma geçmeye çalışmaktadır (Lauder ve diğ., 2006). Bu sebeple sınavlar var olan düzenin ve eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Türkiye eğitim sistemine sınavları entegre etmiş ülkeler arasında yer almaktadır.

Son yıllarda Türkiye’de eğitimle ilgili pek çok yasal düzenlemeler yapılmıştır. Zorunlu eğitim dörder yıllık kademeler şeklinde (4+4+4) ilkök, ortaokul ve lise olmak üzere toplamda on iki yıla yükseltilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibarıyla tüm genel ortaöğretim kurumları (düz liseler), mesleki ve teknik, imam hatip veya anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Bu süreçte, ortaöğretim kurumlarına geçiş için yeni bir sistem uygulanmaya başlanmıştır. Yeni modelin amacı, öğrenci başarısını anlık bir performansa dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemek (MEB, 2013) olarak belirtilmiştir.

Yeni uygulama ile eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı daha da derinleşmiş, akademik eğitim almak isteyen neredeyse bütün öğrencilere yönelik, öğrencileri sıraya koyan ve bu sayede başarılarını belirleyen bir sınav uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenciler arasındaki rekabet giderek artmış, akademik başarı puanı yetersiz olan öğrenciler için seçenekler mesleki ve teknik okullar, imam hatip liseleri ve özel liseler olarak düzenlenmiştir. Sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrenciler dilediği özel ortaöğretim kurumuna (akademik ya da mesleki) gidebilmekte iken, alt sosyo-ekonomik sınıfta yer alan öğrenciler herhangi bir akademik (düz) liseye gidememektedir.

2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan yeni ortaöğretim geçiş sistemi fırsat eşitsizliği açısından pek çok olumsuzluklara sebep olmaktadır. Bu araştırmanın yılsonu başarı puanı ve merkezi ortak sınav başarı puanı düşük olan öğrencilerin karşılaştıkları durumu ortaya koyacağı ve eğitim ile kademeler arası geçiş sürecinde yaşanan fırsat eşitsizliğine dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

- 1) Türkiye’de temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi nasıldır?
- 2) Temel öğretimden ortaöğretime geçen öğrencilerin okul tercihlerini etkileyen dinamikler nelerdir? Bu öğrencilerin algıları nelerdir? Bu öğrencilerin deneyimleri nelerdir?
- 3) Ortaöğretim kurumlarına geçişte fırsat eşitliği söz konusu mudur?

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul il merkezindeki 4 farklı ortaöğretim kurumunda 9. sınıfta okumakta olan 7 öğrenci oluşturmaktadır (N=7). Öğrencilerin 4’ü erkek, 3’ü kızdır. Bu öğrencilerin 4’ü meslek lisesine, 3’ü ise imam hatip lisesine gitmektedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri analizi *Yöntemlerinden* içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmacılar bireysel olarak veriler üzerinde çalışmış, temaları belirlemiş ve bu temalar üzerinde % 90 görüş birliğine varmışlardır. Araştırmanın temaları 1) öğrencilerin okullarını tercih etme sebepleri, 2) öğrencilerin okul tercih sürecindeki deneyimleri, 3) öğrencilerin okullarında yaşadıkları sıkıntılar, 4) öğrencilerin okumak istedikleri okullar ve 5) öğrencilerin kendilerini suçlu ilan etmeleri şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen *Bulgulara* göre, 5 öğrenci şu anda okumakta oldukları okula mecburen kaydolmuş, 3 öğrenci kayıt sürecinde sıkıntılar yaşamıştır. Öğrencilerin yarısı okudukları okulun kendilerine sunduğu meslek hakkında herhangi bir fikir sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilere okullarında yaşadıkları sıkıntılar sorulduğunda, 3 öğrenci çeteleşmelerden ve kalabalık sınıflardan dolayı meslek liselerinde verimli ders işlenememesinden bahsetmiştir. Görüşme yapılan bütün öğrenciler okumak istedikleri okulu Anadolu lisesi olarak belirtmiştir. Öğrencilerin belirttikleri Anadolu liselerine bakıldığında, tercihlerinin başarılı olarak bilinen Anadolu liselerinden ziyade, fiziksel olarak kendilerine en yakın olan Anadolu liselerini tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilere şu anda neden istedikleri okulda okuyamadıkları sorusu yöneltildiğinde ise, bütün öğrenciler yeteri kadar ders çalışmamalarını sebep olarak göstermiş ve bu durumdan ötürü kendilerini tek suçlu ilan etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırmada Türkiye’deki mevcut ortaöğretime geçiş sistemi, ortaöğretime geçiş sürecinde öğrencilerin okul tercihlerini etkileyen dinamikler, öğrencilerin bu süreçte yönelik algıları ve deneyimleri öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda incelenmiştir. Bu incelemeler yapılırken ortaöğretime geçiş sürecinde fırsat eşitliğinin olup olmadığına cevap aranmıştır.

Bulguların da desteklediği üzere neredeyse bütün öğrencileri sınava girmeye ve sıralanmaya zorlayan ve başarısızlık durumunda belli bir okula mahkûm eden bu uygulama, eğitimde ciddi fırsat eşitsizlikleri yaratmaktadır. Öğrenciler arasında yapılan bu sıralamanın aileler ve öğrenciler arasında rekabeti artırdığı ve öğrenciler üzerinde psikolojik baskı yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Eğitimde Eşitsizlik

Referanslar

- Akyüz, H. (1992), *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavramları ve Alanları Üzerine Bir Arasştırma*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2320, Ankara.
- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital", in J. D. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York Greenwood, 241-58
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Courier Dover Publications. Democracy and Education: An Introduction to the philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford university press.
- MEB (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *MEB Mevzuat*, 28758.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American journal of Sociology*, 55-77.
- Ulusoy, M. D. (1996). Eğitim ve Sosyal Eşitlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 59-86.

Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Öz Yeterlilik ve Öfke Düzeylerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Gül den UYANIK BALAT
Marmara Üniversitesi
gbalat@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Türker SEZER
Marmara Üniversitesi
turkersezer@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Hilal İlknur TUNÇELİ
Marmara Üniversitesi
htunceli@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Ebeveyn öz yeterliliği, bir çocuğun ebeveyni olarak bununla ilişkili görevleri uygun şekilde gerçekleştirme ve organize etme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlanmaktadır, bir başka tanıma göre ise, ebeveynin çocuğun bakım ve yetiştirilmesiyle ilgili görevler hakkında sahip olduğu kendi kapasitesine ilişkin yargıları ve inançlarıdır (Leahy- Warren, McCarty Corcoran, 2012; de Montigny ve Lacharite, 2005). Ebeveyn öz yeterliliğinin incelendiği çeşitli araştırmalarda, çocuklarda sorun davranışlar ve gelişimsel uyuma yönelik davranışlar arasında ilişki olduğu ve ebeveyn öz yeterliliği yüksek olan ailelerin çocuklarının daha az duygusal tepki veren daha sosyal olan çocuklar olduğunu belirtilmektedir (Bor, Sanders, 2004; Campbell et al. 2000; Coleman, Trent, Bryan, King, Rogers, Nazir, 2002; Coleman, Karraker, 2003; Shaw, Bell, Gilliom, 2000). Okul öncesi dönemde ebeveyn öz yeterliliği ile algılanan ve gözlenen ebeveyn becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur, çocuğun gelişimsel becerileri ve sağlıklı olması arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Coleman, Karraker, 2003; Jones, Prinz, 2005).

Spielberger'e (1988) göre öfke duygusu "Hafif bir rahatsızlıktan şiddetli bir kızgınlık ve hiddete kadar değişen bir duygudur" (Akt. Sağay, 2013). Budak (2000) ise öfke kavramının, "Engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakma, kısıtlama vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu" olarak tanımladığı görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramcılar öfke tepkisinin, kişinin yaşadığı sosyal çevresinin ve ailesinin etkisi ile birlikte oluştuğunu söylemektedirler (Akt. Sağay, 2013). Erken çocukluk dönemi sağlıklı bir anne çocuk ilişkisinin çocuğun büyümesine, gelişimine ve eğitimine etkileri oldukça açıktır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin öz yeterlilik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Amaç: Bandura'nın (2006) Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre çocuk bir çok davranışı gözlem, model alma, pekiştirme yoluyla öğrenir ve taklit eder. Model davranışlar için ise ilk kaynak ailedir. Çocuklar ailede sorunların öfke ve saldırganlık yoluyla çözümlendiğini görüyorlarsa bu davranışı sorun çözme yolu olarak öğrenirler ve bunu kendi yaşamlarında da uygulamaya koyarlar. Ayrıca ebeveynlerin ruhsal açıdan sağlıklı olması ve ebeveynlik rolüne ilişkin öz yeterliliği çocuğuyla olan ilişkisinin kalitesi üzerinde etkili olan faktörlerdendir. Raikes ve Thompson (2005) göre, ebeveyn öz yeterliliği kaliteli ebeveynlik düzeyinin göstergelerinden biridir. Ebeveynlerin ruhsal durumları ve öz yeterlilik algılarının çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin öz yeterlilik ve öfke düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden çocuğu olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 135 anne oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak için Demografik bilgi formu ve Susan Halloway (2005) tarafından geliştirilen ve Zembat ve ark. (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Berkeley Ebeveyn Öz yeterlilik Ölçeği Okul Öncesi Formu ve Spielberger (1988) tarafından geliştirilen ve Kadir Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada verilerin uygunluğuna göre tek yönlü ANOVA, t testi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testlerinden ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin öz yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, anne-baba yaşı, aylık gelir durumları, çocuklarının yararlandıkları okulun devlet ya da özel okul olması, annenin çalışma ve okul öncesi eğitimden yararlanma durumuna göre anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin öfke düzeyleri ile çocuğun cinsiyeti (öfke kontrol alt boyutunda), aile gelir durumu (öfke kontrol alt boyutunda), okul öncesi eğitimden yararlanma durumu (öfke kontrol alt boyutunda) ve babanın yaşına (sürekli öfke alt boyutunda) göre anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p < .05$).

Çalışmaya katılan annelerin öfke düzeyleri ile annenin yaşı, eğitim düzeyi ve çalışma durumu, baba eğitim düzeyi ve çocuklarının yararlandıkları okulun devlet ya da özel okul olması durumuna göre anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ($p > .05$).

Annenin öz yeterliliği ile öfke düzeyi arasında sürekli öfke, öfke içte, öfke dışı alt boyutları ile negatif anlamlı; öfke kontrol alt boyutu ile pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (sürekli öfke $r = -.301$; öfke içte $r = -.216$; öfke dışı $r = -.311$; öfke kontrol $r = .304$, $p < .05$).

Tartışma ve Sonuç: Çalışmaya katılan okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin öz yeterlilik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Erdwins ve arkadaşları (2001) ebeveyn öz yeterliliğinin sağlıklı ebeveynlik uygulamalarına etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Seçer ve arkadaşları (2012) annelerin öz yeterlilik algıları ile çocukların saldırganlık, dışlanma, korkulu-kaygılı olma, aşırı

hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan annelerinin öfke düzeylerinin, çocuğun cinsiyeti, okul öncesi eğitimden yararlanma durumu, ailenin gelir durumu ve babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Weaver ve arkadaşları (2008) yüksek ebeveyn öz yeterliliğinin, çevreden gelen talepler karşısında yeterlilik, sorun yaratan zorlu durumlara karşı koyabilme, stres karşısında daha az olumsuz duygular yaşama ve sorunla karşılaşıldığında sebat göstermeyle ilgili öngörü sağladığını belirtmişlerdir. Annenin öz yeterliliği ile öfke düzeyi arasında sürekli öfke, öfke içte, öfke dışı alt boyutları ile negatif anlamlı; öfke kontrol alt boyutu ile pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (sürekli öfke $r = -.301$; öfke içte $r = -.216$; öfke dışı $r = -.311$; öfke kontrol $r = .304$, $p < .05$). Öfke kontrolü becerisinin doğrudan ilişkili olduğu ebeveyn öz yeterliliğin düşük olması ile içte (içte yaşanan bastırılan ve içte tutulan öfkeyi)-dışta (dışa vurulan öfke) ve sürekli öfke (öfke düzeyinin yüksekliğini gösteren) ile ters yönlü yani biri artarken diğeri azalacak şekilde bir ilişki içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yani öz yeterlilik azaldığında öfkeye ilişkin belirtiler yükselmekte, öz yeterlilik arttığında ise öfke içte, öfke dışı ve sürekli öfke düzeyinde azalma olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi dönemde annelerin ebeveynlik öz yeterlik düzeyleri ile öfke düzeyleri ilişkili bulunmuştur. Annelerin çocukları ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde olmaları için öz yeterliliği güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir. Okul öncesi eğitimcilerinin, çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına neden olan faktörlerin çok çeşitli olabileceği, annelerin öz yeterlilik ve öfke düzeylerinin de etkili olan faktörlerden biri olarak değerlendirilmesi gerektiğini bilmelidirler. Eğitimcilere çocuklardaki sorunların çözümünde, aile katılımı çalışmalarının planlanması öncesinde, ailenin daha detaylı olarak irdelenmesi ve katılımın gerçekleşmediği noktalarda sorunların çözümde farklı branşlardan yardım almaları gerektiği önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Ebeveyn Öz yeterliliği, Öfke, Okul Öncesi

Kaynaklar

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Association for Psychological Science*, 1 (164-177).
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 32(2), 122-147.
- Bandura A. (1977). Self efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bor W, Sanders MR. (2004). Correlates of self-reported coercive parenting of preschool-aged children at high risk for the development of conduct problems, *Aust N Z J Psychiatry*, 38(9):738-45.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Campbell SB, Shaw DS, Gilliom M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*. 12:467-488. [PubMed]
- Coleman PK, Karraker KH. (2003). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*.;49:13-24.
- Coleman PK, Trent A, Bryan S, King B, Rogers N, Nazir M. (2002). Parenting behavior, mothers' self-efficacy beliefs, and toddler performance on the Bayley Scales of Infant Development. *Early Child Development and Care*. 2002;172:123-140.
- De Montigny, F., Lacharite, C. (2005). Nursing theory and concept development or analysis perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*. 49 (4), 387-396.
- Erdwins, C., Buffardi, L., Casper, W., O'Brien A. (2001). The relationship of women's role strain, to social support, role satisfaction and self efficacy. *Family Relations*, 50, 230-238.
- Holloway, S. D. & Suzuki, S., Yamato, Y., & Behrens, K. (2005). Parenting self efficacy among Japanese mothers. *Journal of Comparative Family Studies*, 36, 61-76
- Jones, T.L. Prinz, R.J. (2005). Potential roles of parental self efficacy in parent and child adjustment: a review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Leahy- Warren, P. McCarthy G. Corcoran, P. (2012). First-time mothers: social support, maternal parental self- efficacy and postnatal depression. *Journal of Clinical Nursing*. 21(3-4), 388-397.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli Öfke (SL-Öfke) ve Öfke İfade Tarzı (ÖFKE-TARZ) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31:26-35
- Raikes, H.A., Thompson, R.A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal* 26(3) 177-190.
- Sağay, F. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel İletişim Araçlarını Kullanım Biçiminin Öfke Ve İletişim Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.
- Seçer, Z. Gülay-Ogelman, H. Önder A., Berengi, S. (2012) Okul öncesi 5-6 yaş çocukların akran ilişkileri ile annelerinin ebeveynliğe yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1993-2008.
- Shaw DS, Bell RQ, Gilliom M. A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2000;3:155-172. [PubMed]
- Spielberger, C.D. (1988). *State-Trait Expression Inventory*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Weaver, C. M., Shaw, D. S. Dishion, T. J., Wilson, M.N. (2008). Parenting self efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression. *Infant Behavior and Development*, doi:10.1016/j.infbeh.2008.07.006.
- Zembat, R., G. Uyanık Balat, M. Çinko, L. Önkol, M. Acar (2009), Anasınıfındaki Çocukların Ailelerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi", *International Conferences on Educational Sciences*, Kıbrıs, (ICES'08)23-25 June 2008, Edt. B. Özer, H. Yaratın, H. Caner, vol.3, 2074-2084, ISBN 975-8401-66-1, 2009.

Yrd. Doç. Dr. Seher BAYAT
Ordu Üniversitesi
seherbayat@hotmail.com

ÖZET

Giriş: Her çocuğun okula başladığı dönem heyecan verici bir süreçtir. Okul, çocuğun ailesinden sonra girdiği ilk toplumsal kurumu oluşturur. Çocuğun bu toplumsal kuruma katılmasıyla birlikte; aileden ayrılma, yeni bir sosyal çevreye uyum sağlama, yeni toplumsal kurallarla tanışma ve öğrenme sorumlulukları yüklenme gibi çocuğun hayatında yepyeni ve öncesine göre daha fazla sorumluluk getiren bir süreç başlamaktadır. Bu yeniliklerle ve sorumluluklarla baş edebilmesi için çocuğun belli bir olgunluğa erişmiş olması gerekir. Başka bir deyişle, çocuğun okulun gerektirdiği yeterliliklere sahip olması için ulaşması gereken asgari olgunlaşma düzeyi (Carlton ve Winsler, 1999) olarak tanımlanan okul olgunluğuna sahip olması gerekir. Aksi takdirde çocuk bu yeni sosyal çevreye uyum sağlamada ve kendinden beklenen öğrenme sorumluluklarını yerine getirmede başarısız olabilir. Bu dönemde çocuk başarısız olduğu inancına kapılırsa bir daha bu inancı yıkmak oldukça güç olacaktır.

Türkiye’de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4’lük eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği resmi gazete yayınlanan 21/7/2012 tarih ve 28360 sayılı genelge ile “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.

Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenlen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenlen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir.” değişikliği getirilmiştir. Bu değişiklik; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında aynı sınıfta 72 ay ve üzerinde birinci sınıfa kayıt olan öğrenciler ile 60-66 ay, 66-72 ve üzeri aylarda birinci sınıfa kayıt olan öğrencilerin aynı sınıfta eğitim öğretime başlamalarına neden olmuştur. Dünya genelinde 3-7 yaş arasında değişen zorunlu eğitime başlama yaşı 6 olan 113 ülke, 7 olan 44 ülke, 5 olan 33, 4 olan 4 ve 3 olan 1 ülke bulunmaktadır. Avrupa Birliği ve öteki bazı ülkelerde zorunlu eğitim süresi çeşitlilik göstermektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, İrlanda, Estonya, Fransa, İtalya, Avusturya, Romanya, Portekiz, Polonya, ABD, Avustralya, Kore, Japonya’da 6 olarak uygulanmaktadır. Bulgaristan, Finlandiya ve İsveç’te 7, Macaristan, Hollanda ve Malta’da 5, İngiltere’de ise 4-5 yaşındaki çocuklar zorunlu eğitime başlamaktadır (Güven, 2012). 5-7 yaş çocuğu gelişim özellikleri dikkate alındığında 6 aylık bir dönemin çocukların; psikolojik, zihinsel, sosyolojik ve bedensel gelişimlerinde farklılıklara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle sınıf öğretmenlerin 60-66 aylık çocuklarla ilgili ilkokuma yazma öğretimi sürecinde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin önemli bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının 60-66 aylık çocukların okula başlaması ve daha üst yaş gurubu öğrenciler ile aynı sınıfta eğitim görmelerinin olumlu ya da olumsuz yönlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem: İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık öğrenciler ile ilgili karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt problemler:

İlkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin;

- 60-66 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyi
- 60-66 aylık çocuklar için ilkokuma yazma programının uygunluğu
- İlkokuma yazma hazırlık aşamasında yaşanan güçlükler
- 60-66 aylık çocuklar ile daha üstü yaş grubu (72 ay) öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmeleri ile ilgili uygulama ve yaşanan güçlükler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem:Yapılan araştırma bir durum çalışması olarak nitelendirilebilecek nitel bir çalışmadır. Durum çalışmaları; olgu/olay ile içerik arasındaki sınırların açık bir şekilde belirlenmediği; ancak bir olgunun/olayın kendi gerçek yaşam ortamında araştırıldığı ve “Nasıl?” ya da “Niçin?” sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2003: 1,13; Yıldırım ve Şimşek, 2000: 69-80).

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formundan yararlanılmış ve görüşme sonuçlarının analizinde betimsel analiz *Yöntemi* kullanılmıştır. Katılımcılar, 2012-2013 yılında Ordu İli Merkez ilçesine bağlı ilköğretim okullarında birinci sınıf okutan 175 öğretmenden seçilen 23 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilirlik (convenient sampling) durum örnekleme *Yöntemi* kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin programda karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için “ Öğretmen Görüşleri Formu” düzenlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında literatür incelenmiş sorular belirlenmiş, uzman görüşlerine başvurularak, ifadeler üzerinde birçok değişmeler yapılarak düzenlenmiştir. Taslak form; araştırma kapsamı dışında yer alan bir grup üzerinde uygulanmış, soruların anlaşılabilirliği ve işlevliliği test edilerek kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu elde edilmiştir. Bu durumun ölçek kapsam geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Güvenirliği sağlamak için görüşme formudan alınan cevaplar bir başka uzman tarafından da incelenerek analiz edilmiştir. İki uzmanın analizlerinin tutarlı olduğu görülmüştür. Bu durumun güvenilirliği arttırdığı düşünölmektedir. Görüşme sonuçlarının analizinde betimsel analiz *Yöntemi* kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında, aşağıda genel olarak verilen, öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar ayrıntılı olarak irdelenmiş, ilgili yazın işığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık öğrenciler ile ilgili karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada görüşmeye katılan öğretmenlerin;

- 60-66 aylık öğrencilerin okul olgunluğu düzeylerinin yeterli olmadığı,
- ilkokuma yazma programının içeriğinin, kazanımlarının bu yaş grubu öğrencilerine uygun olmadığı,
- 60-66 aylık öğrencilerin bitişik eğik yazıda zorlandıkları,
- ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasının ve süresinin 60-66 aylık öğrenciler için uygun olmasına rağmen aynı sınıfta bulunan daha üst yaş grubu öğrencileri için bu süre ve programının uygun olmadığı,
- 60-66 aylık öğrencilerin daha üst yaş grubu öğrenciler ile aynı sınıfta öğrenim görmelerinin uygun olmadığı,
- bu uygulamadan dolayı 60-66 aylık öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşadıkları,
- 60-66 aylık öğrencilerin daha üst yaş grubu öğrencilere göre kazanımlara ulaşmada aleyhlerine farklar olduğu görüşlerinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: İlkokuma Yazma Öğretimi, 60-66 Aylık Çocuklar

Kaynakça

- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need For A Paradigm Shift. *School Psychology Review*, 28, 338-352.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı, Reform Mu? *İlköğretim Online*, 556-577.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H.(2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yin, R.K.(1984).*Case Study research: Desing and Methods*.Beverly Hills, CA:Sage.

An Analysis of Primary and Secondary School Students' Attitudes towards English Course with regards to Different Variables: Isparta City Case

Asst. Prof. Dr. Yasin ASLAN
Selçuk University, School of Foreign Languages, English
Language Department, yasinaskan71@gmail.com

Res. Asst. Rumeysa PEKTAŞ
Süleyman Demirel University, Faculty of Education,
English Language Teaching Department,
rumeysapektas@sdu.edu.tr

ÖZET

Problem statement: Mother tongue is a core element for the interaction between people living in a society while foreign language is the fundamental component for inter-community interaction. In teaching foreign language, a variety of methods and materials are used. The use of information technology, game activities and literacy studies are most commonly used ones. The main purpose of these activities is to provide better foreign language education. Scientific studies that will guide teachers are needed about what the methods those are improving students' interest/attitude towards the lesson and how to use them. As is known, English is the most widely used language in an international arena. Teaching English as a foreign language begins at an early age however lessons are planned disregarding the expectations of the children who are learning English at an early age. Therefore, primary and secondary school children's attitudes towards English lesson and identifying factors that motivate them are very important in terms of making regulations about their needs.

Methods: In this study it is aimed to identify the factors with respect to different variables affecting attitudes of the primary and secondary school students towards English course. The study was conducted in 2013-2014 academic year on 635 (51,3% female, 48,7% male) primary school and secondary school students attending to the schools connected to Isparta Provincial Directorate of National Education. In this research, "Attitude Scale for Elementary English Course" were used as data collection tools. The importance of this scale is that it was developed by a Turkish researcher Baş (2012) on the purpose of examining Turkish elementary school students' attitudes towards elementary English course as a foreign language. Cronbach' Alpha value of the scale is .92. Because this value is higher than 0.80, it is said that this scale is highly reliable to analyse (Tavşancıl, 2002, p.29).

Findings and Results: In this research, it is observed that there is no significant difference between the attitudes of female and male students ($p>.05$). Likewise, there is no significant difference between the attitudes of students who think that weekly course hour of English is sufficient and who think vice versa ($p>.05$). Another important finding of this study is that importance and language and culture attitudes of those are higher who think that it would be better if branch teacher gives the English course ($p<.05$). Attitude scores of the students towards English course do not demonstrate any significant difference in terms of class level and number of family members ($p>.05$). There is a linear relationship of the sub-dimensions between each other and total score ($p<.05$). In addition, a considerable majority of the students think that if the teacher used technological devices such as computer/projector and teach the lesson wittily and entertainingly, participation and motivation of them would be in higher level. As a result, it has been observed that the only factor affecting attitudes of students towards English course is the case when English lessons are carried out by branch teachers. Because of the linear relationship among dimensions of attitude, an increase in a feature of attitude may cause increase in others as well and decrease will reduce the others. Therefore, the attitudes of students should be observed by the teacher with a variety of methods and when diminution occurs in any features of attitude of the student it should be intervened. Moreover, it should be noted that teaching lesson with the support of technology and adding fun into the lesson can develop attitudes of students positively by increasing their interest and motivation towards the course.

Keywords: English language teachers, English as foreign language, information technology, attitude.

References

- Baş, G. (2012). *Attitude Scale for Elementary English Course: Validity and Reliability Study*. [İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması] *International Online Journal of Educational Sciences* 2012, 4(2), 411-424
- Tavşancıl, E. (2002). *Assessment of Attitudes and Data Analysis with SPSS* [Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi]. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yrd. Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ
hakkikontas@hotmail.com

Arş. Gör. Mehmet DEMİR
kariyer33_tr@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bireylerin yaşamları boyunca sergiledikleri çeşitli davranışları etkileyen bilişsel süreçlerin anlaşılması konusunda geniş bir çerçeve sunan “öz yeterlilik” inancı kavramı, sosyal öğrenme kuramcısı Bandura (1977, 1997) tarafından ortaya atılan ve davranış üzerinde etkili olduğu ileri sürülen temel kavramlardan biridir. Bandura’ya göre (1977) öz yeterlilik inancı bireyin sahip olduğu kapasitelerini verilen bir davranış ya da davranışların sıralamasını başarılı bir şekilde uygulayabilmeye ilişkin inancıdır. Öz yeterlilik, bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlilik bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2012). Bandura (1997, 1977), güçlü öz yeterlilik inançlarına sahip olan insanların yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmadıklarını ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin koşulları göz önüne alındığında, farklı durumlar ve farklı sorunlarla mücadele etmede ve bunların üstesinde gelmede mesleki öz yeterlilik inancının önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

Bu *araştırmanın amacı* öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliliklerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını yapmaktır.

Yöntem: Çalışma grubu: Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlilik ölçeğini (ÖAMÖYÖ) geliştirme, geçerlilik ve güvenirlilik çalışması Adıyaman üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu 2013-2014 bahar döneminde Adıyaman Üniversitesi Eğitim fakültesinde 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve random yoluyla seçilen 201 bayan ve 161 bay olmak üzere toplam 362 öğretmen adayı oluşturmuştur. Tabachnick ve Fidell’in (1996) faktör analizi için 300 kişiyi “iyi”, 500 kişiyi “çok iyi” ve “1000” kişiyi “mükemmel” olarak nitelendirmesi, bu adaylardan elde edilen veriler üzerinden istatistiksel analizler yapılmasına olanak tanımıştır.

Veri toplama aracı: Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlilik ölçeğinin (ÖAMÖYÖ) geliştirilmesinde Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında oluşturulan “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlilikleri” dokümanından yer alan öğretmen yeterlilikleri maddelerinden yararlanarak 5’li likert tipi ölçek geliştirilmiştir. ÖAMÖYÖ’nin geliştirme sürecinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir: (i) Literatür taraması ve madde havuzu oluşturma, (ii) Uzman görüşü alma, (iii) Açıklayıcı faktör analizi, (iv) Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirliliği, (v) Doğrulayıcı faktör analizi.

Veri toplama aracının, gerek kapsam boyutunu gerekse hedef boyutunu iyi örneklemiş olması, kapsam geçerliği için oldukça önemlidir. Kapsam geçerliğini sağlamak için izlenen yollardan biri de uzman kişiye danışmaktır (Koçak ve Önen, 2013: 951). Ölçme aracı geliştirme sürecinde geliştiren kişinin sadece kendisinin yapacağı değerlendirmeler yeterli olmadığından kapsam geçerliği, alan uzmanlarıyla işbirliği içinde yapılır (Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilen ve 19’u olumlu ve 17’si olumsuz toplam 36 maddeden oluşturulan ölçek görünüş ve kapsam geçerliliği için eğitim bilimleri alanında uzman 4 kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten 3 madde çıkarılmış ve 8 maddede değişiklik yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, olumlu cümleler “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde kodlanmış olup, olumsuz cümleler için de bunun tam tersi bir yol izlenerek, 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Araştırmada açıklayıcı faktör analizi, uyum geçerliği, güvenirlilik çalışmaları ve madde analizleri SPSS paket programı kullanarak yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ilgi hesaplamalar için LISREL paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular: Bu bölümde ÖAMÖYÖ’nün yapı geçerliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, elde edilen güvenirlilik katsayısı ve madde analizleri incelenmiştir.

Yapı geçerliliği: Öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlilik ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için, çok değişkenli ve birbirleriyle ilişkili birçok değişkeni az sayıda anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getirmede bir istatistik tekniği olan faktör analizi kullanılmıştır (Hair ve diğerleri, 2006). Bu analiz yapı geçerliğinin, testlerin geçerliğini artırıcı en önemli etmenlerden biri olduğu görülmektedir (Cronbach, 1990). Bu görüşlerden hareketle, faktör analizi çalışmalarına başlamadan önce, ön uygulama sonucunda elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği ölçütü ve Barlett Küresellik Testi değerlerine bakılmıştır. KMO 0.60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011; Pallant, 2005). Bu çalışmada KMO .899 ve Barlett Sphericity testi anlamlı ($p < .05$, $df=406$) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre veri setinin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan, geniş örneklem gruplarında kullanılan, değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı hedefleyen varimax dik döndürme tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, faktörün özdeğeri 1.00’den büyük 4 faktör ortaya çıkmıştır. Faktör yükü, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan katsayıdır (Büyüköztürk, 2012: 124).

Faktör analizinde, değişkenlere ait faktör yüklerinin en az 0.30 olması istenirken; 0.40 değeri ve üzeri de genellikle tercih edilen değerlerdir. Faktör yükünün 0.50 ve üzerinde değer alması ise çok iyi olarak kabul edilir (Hair ve ark., 2006). Bu doğrultuda tekrarlanan çalışmalar sonucunda söz konusu ölçütü sağlayamayan 5, 10, 16, 27, 28, 29 numaralı maddelerin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Diğer maddelerin faktör yük değerleri ise .42-.73 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucunda 4 faktör altında toplanan değişkenler belirlenmiştir. Aynı faktör altında toplanan maddelerin ifade ettiği anlama göre 16 maddeden oluşan birinci faktöre “öğretimi tasarlama” boyutu verilmesi uygun görülmüştür. Bu boyutu temsilen “öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamaya yönelik ortamlar oluşturma” maddesi örnek verilebilir. Bu alt boyuttaki maddelerin faktör yükleri .447 ile .735 arasında değişmektedir. Beş maddeden oluşan “Öğretimi zenginleştirme” boyutundaki maddelerin faktör yükleri .422 ile .713 arasında değişmektedir. “Öğretimi zenginleştirme” alt boyutunda temsilen “öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları düzenleyemem.” Dört maddeden oluşan “ öğretileri değerlendirme” boyutundaki maddelerin faktör yükleri .618 ile .721 arasında değişmektedir. “Öğretileri değerlendirme” boyutunda temsilen “öğretim sürecinde amaca uygun ölçme ve değerlendirme Yöntemlerini yapabilirim.” Dört maddeden oluşan “mesleki gelişim” boyutundaki maddelerin faktör yükleri .489 ile .668 arasında değişmektedir. “Mesleki gelişim” boyutunda temsilen “mesleki alanda sunulan gelişmeleri yakından takip ederim.”

Araştırma açıklayıcı faktör analiziyle (AFA) sınırlı tutulmayıp, bulunan faktör yapısının destekleyip desteklemediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılacaktır.

Güvenirlik çalışması: Araştırmada öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerini belirlemek için hazırlanan ölçeğin, içsel tutarlılığını ortaya koymak için, tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tutarlılığını sorgulamak amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısının .85 olduğu belirlenmiştir

Sonuçlar: Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerini belirlemek amacıyla 36 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla AFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçek 4 boyut olup toplam varyansın %45.98’ini açıklamaktadır. Ölçeğin tutarlılığını sorgulamak amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısının .85 olduğu hesaplanmıştır. DFA daha sonra yapılacaktır.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th ed). New York: Harper Collins Publishers.
- Hair, Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Koçak, C., & Önen, A. S. (2013). Öğretmen Adayları İçin Empatik Yönelimler Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (2), 947-964.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pre-Service Elementary Teachers' Preferences and Competencies in Relation to Inquiry-Based Instruction and High Quality Questions

Yrd. Doç. Dr. Deniz SARIBAŞ
İstanbul Aydın Üniversitesi, denizsaribas@aydin.edu.tr

ÖZET

Problem statement: Inquiry-based instruction has been regarded to be an effective teaching method in which students investigate questions and gather data as evidence to answer these questions (Crawford, 2000). In spite of the centrality of inquiry in the NSES standards, in-service and pre-service teacher education programs often fail to provide teachers with the necessary knowledge and skills to guide inquiry in their classrooms. For this reason, many teachers prefer the “didactic direct” approach in which knowledge is transmitted directly to the students (Hofstein & Lunetta, 2004). In the light of this information, it can be concluded that pre-service teachers' competencies and preferences and the factors affecting their preferences of inquiry level of instruction must be investigated throughout a semester or a year in order to encourage them to design and implement higher levels of instruction. Since inquiry begins with a scientific question to be answered through investigation, teachers and students should be capable of asking scientific questions. It seems necessary to develop the competency of pre-service teachers to ask good questions themselves and to expect students to ask the sort of questions that elicit higher-order thinking skills and lead to scientific investigations. However, the researches examining pre-service teachers' ability to pose that kind of questions are rarely found.

Purpose of the Study: This study investigates pre-service elementary teachers' preferences and competencies related to the design of inquiry-based instruction and the posing of questions in science lessons. The study addresses two research questions each of which leads to two other questions.

1. To what extent do these pre-service elementary teachers show a preference for inquiry-based instruction during a science education course?
 - a. What is the inquiry level of the instruction that the pre-service elementary teachers design during science education course?
 - b. Which factors affect the level of instruction that the pre-service elementary teachers design during a science education course?
2. Do the pre-service elementary teachers tend to ask questions during instruction?
 - a. Are the questions asked by pre-service elementary teachers investigable questions?
 - b. What thinking levels are elicited by the questions asked by pre-service elementary teachers?

Methods: This is a qualitative research study examining pre-service elementary teachers' capabilities and preferences related to the design of inquiry-based instruction. Sixty-three pre-service elementary teachers taking a Science and Technology Education course in a private university participated in the study. The treatment was implemented over 17-weeks. The data were collected from the lesson plans (LPs) that the participants prepared, the reflection forms that they completed and the group focus interviews that were made with volunteer participants. The participants created three lesson plans throughout the course. The first and the third LP were written individually, while the second was designed and presented by small groups in microteaching sessions in the classroom. The groups submitted the reports of their second LPs after presenting them. All LPs were analyzed and coded regarding pre-service teachers' preferences of levels of inquiry and the quality of questions they posed. The pre-service teachers completed two forms inquiring about their preferences. The first form (F1) asked them to explain the reasons for their preferences in LP1 and LP2. The second (F2) inquired about their general preferences related to types of inquiry and questions in LPs and to identify factors that could affect their preferences. These forms were used to detect the factors that may affect participants' preferences related to inquiry in the lesson plans. Expert judgment was made during preparation of the forms. Volunteer participants in focus-groups were then interviewed about their general preferences for a deeper analysis. The three lesson plans and two open-ended forms were analyzed and coded by the author and an independent researcher in science education. The researchers analyzed the LPs regarding the pedagogical approach that the participants' LPs depend on. After analyzing 90 papers of the participants, percentage agreement of the researchers' interpretations were calculated for the participants' preferences related to inquiry, investigable questions and the thinking level of the questions they generated, relatively as 73%, 70%, and 63%. Then they came together to discuss the conflicts. After the discussion they solve the conflict and 100% agreement were made on the participants' responses. No conflict between their interpretations was observed after the analysis of the rest of the LPs. The focus-group interviews were audio-recorded, and analyses of audio recordings were conducted by the same two researchers.

Findings and Results: The results of this study, during which pre-service elementary science teachers created three lesson plans, reveal that their general preferences at the end of a Science and Technology Education course were for active direct instruction, didactic direct instruction, and guided inquiry. Almost none of them claimed a preference for open inquiry instruction. In most of their lessons plans they employed didactic direct and active direct instruction. Very few were able to design and implement a lesson plan employing guided inquiry instruction. The pre-service teachers' reflections indicate that their beliefs influenced their choice of instructional designs. Interviews with the participants showed that low self-efficacy beliefs about inquiry-based teaching and their beliefs concerning the planning/teaching context also influence their

instructional preferences. In this study the quality of the pre-service teachers' questions improved throughout the course. Teacher candidates are more likely to ask investigable questions as their knowledge and experience increase. However, even as they write better questions, they seem to have difficulty asking high-level questions in microteaching activities, limited, no doubt, by unfamiliarity with questioning techniques and lack of teaching experience.

Conclusions and Recommendations: Pre-service teachers' beliefs about themselves and the learning environment should be considered in the planning of teacher education programs. Further research over longer periods of time, with greater exposure to inquiry teaching and more opportunities to gain teaching experience, might have greater impact on pre-service teachers' ability to ask questions and plan lessons. Moreover, further research investigating the impact of other teaching methods, e.g. integrating scientific practices in science teaching course on pre-service and in-service teachers' ability to ask questions and design inquiry-based lessons may contribute science education literature.

Keywords: inquiry-based instruction, pre-service elementary teachers, questioning.

References

- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.

Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi (6. ve 7. Sınıf) Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

Feyza DEMİRBOYA
İncirli Bahçe Ortaokulu, feyzademirboya@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitimde değişim, Türkiye'de davranışçı yaklaşımın görece önemini yitirmesi bunun yerine yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıkmasıyla başlamıştır. Durağan bir yapıya sahip olan davranışçı yaklaşım esnek ve dinamik bir yapıya sahip olan teknoloji çağının yetiştirmek istediği bireyin donanımı için yeterli olamamıştır. Bu nedenle eğitimciler çağın ihtiyaçlarına daha çok cevap vereceklerini düşündükleri yapılandırmacı yaklaşım üzerinde yoğunlaşmışlardır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı temele alınarak öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Dünyadaki öğrenme anlayışlarındaki değişim ve program geliştirmede reform hareketi Türk eğitim sistemini de etkilemiş 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da yenilenmiş ve uygulanmaya konulmuştur. Yapılandırmacı kuram temel alınarak hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının, hazırlanma gerekçesiyle tutarlı bir yapı sergilediği görülmekle birlikte, programın Türkiye koşullarında uygulanabilirliğine ilişkin bir takım soru işaretleri bulunmaktadır (Yaşar, 2005). Yapılan uygulamalı araştırmalar yeni programların uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Erden (1995), uygulanan programların aksaklık ve eksiklerinin giderildikçe eğitimin niteliğinin artmasının beklendiğini belirtmektedir. Programın uygulama boyutu programın etkililiği bakımından önemlidir. Bir programın başarısını belirleyen en önemli kriterlerden biri ise uygulandığı eğitim ortamıdır. Türkiye'de ülke çapında yapılan merkezi sınavlarda bölgesel farklılıklar da oldukça fazladır. Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri merkezi sınavlarda başarısız olmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için eğitim programlarının aynı olmasının yeterli olmadığını bunun yanında eğitim ortamlarında ve eğitimin yurttaşlara mal oluşunda da eşitlik sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülke genelinde aynı eğitim programının uygulanması aynı sonucu vermemekte bu durum da eğitim programlarının uygulanmasında ve eğitim ortamlarında ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'nin sosyal, kültürel, ekonomik bakımdan en geri kalmış illerinden biri olan Hakkâri'de yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi (6. ve 7. sınıf) Öğretim Programı'nın uygulanışı öğretmen görüşleri çerçevesinde irdelenecektir.

Amaç: Bu çalışmada yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Hakkâri'de uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar açığa çıkarılacak ve bu sorunların olası çözümleri üretilmeye çalışılacaktır. Bu amaç paralelinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan eğitim içi sorunlar nelerdir?
- Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan eğitim dışı sorunlar nelerdir?
- Hakkâri'de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı daha nitelikli uygulamak için olası çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem: Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma modeli durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Nitel verilerin toplanması sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hakkâri il merkezindeki devlet okullarında görev yapan 25 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri; 25 öğretmenle yapılan görüşmeler ve görüşme yapılan öğretmenlerden 6 öğretmenin dersinde yapılan toplam 36 saatlik gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılarla yapılan birebir görüşmeler kendilerinin izni ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme Yöntemlerinden içerik analizine göre belirli kategoriler altında sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş olup sempozyumda tablolar halinde sunulacaktır.

Bulgular ve Sonuç: Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yapılan birebir görüşmeler ve gözlemlenen Sosyal Bilgiler dersleri sonucunda Hakkâri'de okullardaki materyal eksikliği, öğrencilerin okuma-yazma düzeylerinin yetersiz olması, öğrencilerin kitap okumaması, sınıfların kalabalık olması bu ildeki eğitim içi sorunlar arasındadır. Bunlardan başka, Hakkâri'de ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının kötü olması, ailelerin kalabalık olması, kız çocuklarının okutulmaması, Atatürkçülük konularına karşı öğrencilerin aşırı tepkili olması gibi eğitim dışı sorunlar nedeniyle 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Hakkâri'de uygulanmasında güçlükler yaşandığı belirlenmiştir. Hakkâri'de görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri, Hakkâri'nin sosyo-kültürel, siyasi, coğrafi, ekonomik yapısından kaynaklanan birçok faktörün Hakkâri'de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı Sosyal Bilgiler ders ortamı oluşturmayı engellendiğini düşünmektedirler. Hakkâri'nin Türkiye'nin her açıdan en geri kalmış ili olmasının eğitim ortamına yansıyan olumsuzluklarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmişlerdir.

Kaynakça

- Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. C. Öztürk (Der.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. (s.72-83). Ankara: PegemA
- Balcı, (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA
- Yaşar, Ş. (2005). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri Erciyes Üniversitesi*, (s.329-342)

İşitme Engelli Öğrencilere Uygulanan Dengeli Matematik Öğretim Modelinin İncelenmesi

Öğr. Grv. Dr. Ayşe TANRIDİLER
Anadolu Üniversitesi,
afidan@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Yıldız UZUNER
Anadolu Üniversitesi,
yildizuzuner@gmail.com

Prof. Dr. Ümit GİRGİN
Anadolu Üniversitesi,
ugirgin@anadolu.edu.tr

ÖZET

İşitme engelli öğrencilerin akademik performanslarının işiten yaşlılarının gerisinde olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Matematik öğrenimi de işitme engelli öğrencilerin yaşadıkları akademik zorluklardan biridir (Örn: Hitch, Arnald & Philips, 1983; Traxler, 2000; Wood, Wood & Howard, 1983). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesine dayanmaktadır. Bu ilkede her çocuğun aynı şekilde, aynı hızda matematiği öğrenemediği, ancak kendine uygun koşullar sağlandığında matematiği öğrenebileceği vurgulanmak istenmektedir. İşitme engelli çocuklar da işiten çocuklar gibi toplumda başarılı, etkili ve bağımsız bireyler olarak yaşayabilmek için matematiği öğrenmek durumundadır. Araştırmalar işitme engelli çocukların da matematiği işiten yaşlıları gibi, ancak gecikmeli olarak öğrenebildiğini göstermektedir (Örn: Epstein, Hillegeist & Grafman, 1994; Traxler, 2000). Bununla birlikte, araştırmalar Dengeli Matematik Öğretimi (DMÖ) ilke ve öğelerinin işitme engelli öğrencilerin matematiği öğrenmelerinde önemli olduğunu göstermektedir (Örn: Kelly, Lang & Paglora, 2003; Mousley & Kelly, 1998; Nunes & Moreno, 2002; Pau, 1995). Ancak; DMÖ’nin ilke ve öğelerini bir bütün olarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Her ne kadar İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM)’de uygulanan matematik öğretimi bu kavramsal kuramsal çerçevenin uygulamaları olarak görülse de bu araştırmaya kadar İÇEM’deki matematik öğretimi ortamının dinamiğini doğrudan inceleyen bilimsel temelli bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın başlamasının temel nedeni, matematik öğrenme öğretme sürecinde DMÖ’nin uygulandığı iyi bir örnek olan İÇEM’deki matematik öğretimi programının sistematik, düzenli ve yansıtımlı olarak incelenmesidir. Böylece DMÖ programı sınamış ve var olan programın geliştirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca bu araştırma, DMÖ’nin örnek olarak gösterilmesi için bilimsel bir dayanak oluşturmıştır. Bu amaç doğrultusunda DMÖ ile öğrenim gören ilköğretim 7. sınıf işitme engelli öğrencilerle 1) Matematik öğretimi nasıl gerçekleşmiştir? 2) Öğretmen hangi stratejileri uygulamıştır? 3) Öğrenciler nasıl bir gelişim göstermiştir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem: DMÖ’nin İÇEM’de uygulandığı şekliyle sistematik, düzenli, yansıtımlı ve döngüsel olarak analiz edildiği bu araştırma eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Örn: Gay & Airasian, 2003; Uzuner, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları 2009–2010 öğretim yılı İÇEM 7. sınıf ilköğretim öğrencileridir. Öğrencilerin beşi kız, üçü erkektir. Öğrencilerin tümü bileteral, sensorineural işitme kayıplıdır. Öğrencilerden ikisi koklear implant kullanmakta, diğerleri kulak arkası cihaz takmaktadırlar. Araştırmada öğrenciler, grup ve bireysel matematik derslerinde izlenmiştir. Araştırma verileri grup matematik derslerini ve bireysel destek matematik çalışmalarını gerçekleştiren öğretmen/araştırmacı birinci yazar tarafından toplanmıştır. İşitme engellilerin eğitimi ve araştırma yöntemi konusunda deneyimli alan uzmanları olan ikinci ve üçüncü yazarlar, araştırmanın inandırıcılığını denetleyen ve araştırmayı yönlendiren “Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi”ni oluşturmaktadır (Örn: Creswell, 2005; Fraenkel & Wallen, 2003; Maxwell, 2005).

Verileri toplama ve analiz: Araştırmada çeşitli nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Tüm veriler geçerlik güvenilirlik komitesi üyeleri tarafından süreç içerisinde düzenli, sürekli olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir

Araştırma sonuçları:

1) 7.sınıf işitme engelli öğrencilerle DMÖ nasıl gerçekleşmiştir? Araştırmanın sonucunda 7. Sınıf işitme engelli öğrencilerle DMÖ ilke ve öğelerine uygun olarak gerçekleştirilen matematik dersinin gerçekleştirilmesinde her bir ünitenin planlanmasında ve öğretiminde matematiksel bilginin bileşenlerine; kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve problem çözme çalışmalarına dengeli bir şekilde yer verildiği görülmüştür (Olkun & Toluk, 2003; Van De Walle, 2004). Her bir matematik dersinin işleniş iki bölümden oluşmuştur. İlk bölüm tüm öğrencilerin ve öğretmenin birlikte çalıştığı konu anlatımı bölümüdür. Bu bölümde öğretmen dersin konusu ile ilgili matematiksel kavramların öğretilmesi, bu kavramlarla ilgili günlük hayatta kullanılan örneklerin belirlenmesi ve bu durumların matematiksel olarak ifade edilmesi, matematiksel bir işlemin gerçekleştirilmesi ve işlemlerin gerçekleştirilmesinde genellemelere ulaşılması, matematiksel bir problemin çözümü için çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerde matematiksel metinlerin öğrenciler tarafından okunması, doğruluğu konusunda geri bildirim almaları, metinden ne anladıklarının konuşulması, anlatılması, gerçekleştirilecek işleme, bu işlemin seçiliş nedenine ve işlemin gerçekleştiriliş sürecine karar verilmesi için açıklama ortamları yaratılmış, öğrenciler aktif olarak matematik hakkında konuşmuşlardır (Örn: Stewart & Kluwin, 2001). Dersin ikinci bölümü izleyen etkinlik çalışmalarındır. Bu bölümde dersin konusu ile ilgili çalışma kağıtları ve iş kartları öğrencilere verilmiş, öğrenciler bireysel olarak çalışmışlardır. Öğrencilerden yaptıkları çalışmaları anlatmalarını istemiştir. Böylece öğrencilere yapmış oldukları işlem süreçlerini anlatma olanağı sağlamış, öğrenciler yaptıkları doğru çalışmalar hakkında geri bildirimler alarak cesaretlendirilmiş, yapılan hatalar konusunda kendi

kendilerini düzeltme fırsatları verilmiş, düzeltmedikleri durumlarda daha fazla ipucu verilerek öğrenme fırsatları sağlanmıştır. Öğretmen her bir öğrenci hakkında öğretilen konu hakkında güçlü oldukları ve zayıf oldukları noktaları belirleyebilme olanağı bulmuştur.

2) Öğretmen hangi stratejileri uygulamıştır? Araştırma sonucunda DMÖ ilke ve öğelerine uygun olarak gerçekleştirilen matematik derslerinin tümünde strateji uygulandığı ve strateji öğretimi üzerinde durulduğu görülmüştür. Öğretmen, planlı bir şekilde uygulayacağı stratejilere uygun materyal hazırlamıştır. İşitme engelli öğrencilerin dillerini geliştirmek amacıyla stratejinin uygulanma şekli soru cevap şeklinde olmuş, ancak öğretmenin amacına göre sorulan sorular farklılaşmış, soruların farklılığı ile stratejiler değişmiştir. Bununla birlikte stratejilerin öğretime yeterli süre verilmiş, acele edilmemiş, strateji öğretimi tüm yıla yayılmış, aynı strateji bir kere uygulandıktan sonra öğrenildiği düşünülmemiş, aynı stratejiyi tekrar tekrar kullanmıştır. Stratejilerin geliştirilmesi, pekiştirilmesi için birçok çalışma planlanmış, farklı konularda öğrencilerin farklı stratejileri görebilmeleri için farklı etkinlikler düzenlenmiştir. Matematik dersleri bir ya da en fazla iki stratejinin öğretimi üzerine planlanmış, ayrıca var olan diğer stratejiler pekiştirilmiştir (Schirmer, 2000). DMÖ derslerinde matematiksel ön bilgileri harekete geçirmek için birleştirme ve keşfetme soruları, ayrıntıları belirleme soruları, ağ kurma stratejileri, sözcük dağarcığını geliştirmek için tanımlama, matematiksel terminolojinin kullanılması stratejileri, matematiksel metinlerden anlam oluşturtmak için matematiksel modelleme, matematiksel bilginin farklı temsilleri, sesli düşünme, model olma ve problem çözme adımları stratejilerinin kullanıldığı görülmüştür (Örn: Barton, Heidema, Jordan, 2002).

3) Öğrenciler nasıl bir gelişim göstermiştir? Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin matematik performanslarında, gerçek hayatla ilişki kurma becerilerinde ve dil becerilerinde olumlu yönde gelişme sağlandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin ise öğrenme-öğretme sürecinde plan yazma, uygulama yapma, doğrudan ve dolaylı stratejileri kullanma konusunda geliştiği belirlenmiştir. Bu çalışma aynı zamanda işitme engelli öğrencilerin matematik öğretiminin sistematik olarak analiz edildiği bir çalışma olduğu için alan yazına katkı sağlayacağı, işitme engelli öğrencilerin matematik öğretmenleri için matematik öğretime yönelik bir yapı oluşturacağı düşünülmektedir. Ülkemizde işitme engelli öğrenciler için geliştirilecek olan matematik öğretimi programına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Anahtar sözcükler: İşitme Engelliler, İşitme Engelli Öğrencilere Matematik Öğretimi, Dengeli Matematik Öğretimi, Eylem Araştırması

Kaynakça

- Barton, M. L., Heidema, C. & Jordan, D. (2002). Teaching in mathematics. *Educational Leadership*, November, 24–28.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (2.baskı) Pearson Education Inc.
- Epstein, K. I., Hillegeist, E. G. & Grafman J. (1994). Number processing in deaf college students. *American Annals of The Deaf*, 139(3), 336-347.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2003). *How to desing and evaluate research in education*. (4th. ed.). USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Gay, L.R. & Airasian, P. (2003). *Educational research: competencies for analysis and applications*. NJ, Merril Prentice Hall.
- Hitch, G.J., Arnold, P. & Philips, L.J. (1983). Counting processes in deaf children's arithmetic. *British Journal of Psychology*, 74, 429-437.
- Johnson, A.P.(2002). *A short guide to action research*. USA: Pearson Education Inc.
- Kelly, R. R., Lang, H. G. ve Pagliora, C. M. (2003). Mathematics word problem solving for deaf education: a survey of practices in grades: 6–12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 104–119.
- Kelly, R. R. & Mousley, K. (2001). Solving word problems: more than reading issues for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 146(3), 251–262.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research desing*. An interactive approach. Applied Social Research Method Series 41. Thoudand Oaks, London, New Delhi, Sage Publication.
- MEB (2005). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mousley, K. & Kelly, R. R. (1998). Problem solving strategies for teaching mathematics to deaf students. *American Annals of the Deaf*, 143(4), 325–36.
- Nunes, T. & Moreno, C. (2002). An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 120–133.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2003) *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Pau, C. S. (1995). The deaf child and solving problems of arithmetic: the importance of comprehensive reading. *American Annals of the Deaf*, 140, 287-291.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language literacy development in children who are deaf*. USA: Pearson Education Company
- Stewart, D. A. & Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: content, strategies, and curriculum*. Boston: Mass, Allyn and Bacon.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance for Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of the Deaf Stadies and Deaf Education*, 5(4), 337-348.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Van De Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: fifth Edition*. USA: Pearson Educatin Company
- Wood, D.J., Wood, H.A. & Howarth, S.P. (1983). Mathematical abilities of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 67-73.

**Sokakta Çalışan Çocukların Eğitim Beklentilerinin Karşılmasına İlişkin Bir Araştırma
-Eğitim Hakkı Açısından Bir Değerlendirme-**

Yrd. Doç. Dr. Somayyeh RADMARD
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Somayyeh92@yahoo.com

ÖZET

Dünyada "sokakta çalışan çocuklar" olarak adlandırılan çocukların sayısı gittikçe artmaktadır. Sokakta çalışan çocuklar dünyanın birçok ülkesinde özellikle gelişmekte olan ülkelerde yoksulluk, göç ve savaş gibi ağır toplumsal, siyasal ve ekonomik sorunların bir parçasını teşkil etmektedir. Yerlerinden koparılan aileler ve çocukları hayatta kalabilmek için sokakta ve zor koşullarda çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Bunun sonucu olarak çocuklar eğitimden yoksun kalmakta ve giderek artan şekilde; cinsel taciz ve tecavüz, madde ve alkol bağımlılığı gibi çeşitli istismara kurban oldukları, çeşitli kesimlerin köle işçilik, seks köleliği, organ mafyası, porno endüstrisi gibi fiziksel ve psikolojik şiddetine maruz kalmaktadırlar.

Uluslararası sözleşmelerde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi (Madde 9) çocukların zulmün ve sömürünün her çeşidine karşı korunmasını içermektedir. Çocuk hiçbir ticaretin konusu olamaz. Asgari bir yaştan önce hiçbir çocuk herhangi bir işte çalıştırılmaz. Buna rağmen dünyanın her yerinde çocukların farklı iş kollarında, tehlikeli işlerde, ev işlerinde, fuhuş veya cinsel sömürü, kölelik ve borç karşılığında zorla çalıştırılmaktadırlar.

Çocukların sokakta çalışması ya da çalışma yaşamına katılmaları çoğu zam kendi seçimleri ile olmamaktadır. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı konumda olan ailelerin çocukları ailelerin isteği ile ya da bu alanda oluşmuş suç şebekelerinin zorlaması ile çalışmaktadır. Bununla birlikte yoksulluk, bölüşüm adaletsizliği, bölgesel eşitsizlikler, ebeveynlerin işsizliği, ailelerinin ekonomik açıdan yetersiz ve kötü bir pozisyonda olmaları, iş piyasasının çocuk çalışanı gerektirmesi, göç, nüfus artışı, eğitim olanaklarından yararlanamama, düşük eğitim seviyesi ve bilinçsizlik, eğitime karşı isteksizlik ve çalışmanın cazibesi çocukları sokakta çalışmaya iten nedenler olarak sıralanmaktadır.

Türkiye’de de gelir dağılımındaki adaletsizliğin sonucu olarak ortaya çıkan yoksulluk ile toplumun önemli bir kısmını, çıkış yolunu, çocuklarının şu veya bu oranda çalışma yaşamına katılmasında bulmaktadır. Fiziksel gereksinimlerini karşılayamayan aileler çocuklarını çalışma yaşamına itmektedirler. Türkiye’de gözlemlemeye çalıştığımız gelir dağılımındaki eşitsizlik, bunun dünya çapındaki yeri ve tüm bunların bir sonucu olarak istihdamdaki yetersizliklerle birlikte küçük yaşta çocukların çalıştırılması kötü bir durumdur.

Çalışan çocukların genel olarak, çeşitli gerekçelerle zorunlu eğitim sistemi dışında itilmiş olan çocuklardan oluştuğu bilinmektedir. Ancak bu itilmenin tek nedeni, yoksulluk değildir. Bunun yanında, toplumun çeşitli nedenler ile eğitim kurumlarına karşı güvensizlik ve isteksizliğin olduğu da gözlenmektedir. Bazen ailelerin çocuklarına “okuyup ta ne olacak” şeklinde bir bakış açısıyla yaklaştıkları görülmektedir. Yoksul hanelerin eğitim için ayıracak kaynaklarının sınırlı oluşu, eğitime ulaşılabilirlikte yaşanan sorunlar, eğitim sisteminin beklentilere yanıt verememesi, okula ilişkin sorunlar (eğitimin ileride bir getirisi olmayan eğitim içeriği, motive edici olmayan eğitim içeriği, ayrımcılık, etiketleme, okul başarısızlığı, okulu sevmeme, okulu terk etme ve ayrılma) çocukları okuldan uzaklaştırmakta bu da beraberinde çalışan çocuklar sorununu getirmektedir.

Türkiye’de ise çocuk işçiliğinin en kötü biçimleri olarak sokaklarda yapılan işler ve kırsal yerleşim yerlerinde ve işlerinde gerçekleşen çocuk işçiliği gösterilmektedir. Bu çocuklar sakız, su, balon, simit satma, ayakkabı boyacılığı, hamallık, çöp toplamak, çiçek satmak gibi işlerde uzun sürelerle çalışmakta, yetersiz beslemekte, ağır yük taşımakta, çeşitli kazalara uğramaktadırlar. Çocuklar fiziksel ve cinsel istismara açık ortam ve koşullarda çalışmaktadır. Sokakta çalışan çocuklar zabıta ve polislerle sık sık karşı karşıya gelmekte; çeşitli kişilerden fena muamele görmekte; sokak çetelerine girmekte; zararlı maddelere alışabilmektedir. Sokakların tehlikeli ortamlarında çalışan çocuklar sıklıkla okulu terk etmek zorunda kalmakta; aileleriyle sorunları arttığında evden kaçmakta; zamanlarının büyük bir bölümünü sokakta geçirmektedirler.

Türkiye’de çok ciddi bir sorun haline gelen sokakta çalışan çocukları ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ne yazık ki bu çocukları sokaklardan kurtarmaya yetmemektedir. Oysa temel insan haklarından biri olan eğitim hakkı özellikle dezavantajlı toplumsal koşullarda büyüyen çocuklar için önemli bir imkândır. Eğitim çocukların daha iyi bir yaşama kavuşmasını sağlayan bir sosyal mobilite aracı olarak kabul edilmektedir. Zorunlu eğitim yaşında olan bu çocuklar, zamanlarını geliştirici oyun ve aktivitelerle geçirmeleri yerine bir de çalışmak zorunda bırakılmaktadırlar. Bazıları okula devam etseler de çalışma hayatları eğitimlerinin önüne geçebilmektedir.

Bu çalışmanın amacı sokakta çalışan çocukların eğitime ilişkin beklentilerinin eğitim hakkı bağlamında çözümlemektir. Bu kapsamda sokakta çalışan çocukların demografik özellikleri, eğitim deneyimleri, gelecek algıları ve yaşamdan beklentilerini öğrenilmeye çalışılmış ve eğitimin sağlayacağı sosyal mobiliteye nasıl dahil edileceği konusuna odaklanılmıştır.

Araştırma, tarama türünde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 6-15 yaş aralığında İstanbul sokaklarında çalışan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubu İstanbul ilinde sokakta çalışan rastgele örnekleme *Yöntemi* ile 78 çocuk dahil edilmiştir. Görüşme yapılan çocuklar, amaçlı örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Görüşme formu, sokakta çalışan çocukların demografik yapısı, çalışma şartları ve gelir düzeyleri ile gelecek beklentilerini saptayacak bir biçimde yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, kişisel bilgilerle

ilgili sorularda frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmış, açık uçlu sorularda ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilen öğrencilerin eğitime ilişkin beklentileri eğitim hakkı bağlamında çözümlenmeye çalışılmıştır. Sokakta çalışan çocukların önemli bir kısmı çeşitli nedenlerle okulu terk etmiştir. Söz konusu nedenleri şöyle sıralamaktadırlar: Maddi imkansızlıklar, başarısızlık, okulu sevmeme, aile istemediğinden, çalışmak zorunda olma ve savaş. Okula devam eden çocukların büyük bir kısmı (46 kişi) okulda başarısız olduğunu ifade ederken 17 çocuk ise kendini başarılı olduğunu belirtmiştir. Başarılı çocuklar, "derslerimde başarılıyım, çünkü öğretmenim bana sürekli çikolata veriyor", "karnem iyi, sekiz tane beşim var" ve "çalışınca başarılı oluyordum" gibi ifadelerle başarılarını tanımlamaktadırlar. Kendini başarısız olarak tanımlayan çocuklar ise "başarısız his ediyorum, umutsuz, moralsiz his ediyorum", "çok zor şartlarda okula gidiyordum, yemek bile yetmiyordu, ev kalabalık", "derslerime vakit ayıramıyordum" ve "çünkü çok çalışmıyorum". Öğrencilerin ağır yaşam ve çalışma koşullarının okula ilişkin motivasyonlarını kırdığını ve okuldan soğuttuğu görülmektedir. Buna karşın bazı öğrencilerin öğretmenlerinin ilgi ve motivasyonları ile başarılı olduğunu görülmektedir.

Güç şartlarda çalışan bu çocuklukların eğitime bakış açılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yoksulluğun ürettiği ağır yaşam koşullarında yaşayan çocuklar "En çok yapmak istediğiniz şey nedir?" sorusunu "Zengin olmak" şeklinde cevaplamaktadırlar. Yoksulluktan "çektikleri" göz önüne alınırsa bu talep yoksulluğun panzehiri olarak doğal bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Zenginliklerini ve sonucunu "Güzel bir evimiz olsun. Babam birazcık daha ii davransın bize istiyorum", "Çok para kazanmak isterim. Böylece annem bana bağırmasın", "Tek başıma ülkeleri gezmek", "Bir sürü arabam olsun isterim" ve "Ailemle güzel bir yaşamım olsun isterim, paramız olsun isterim, okuldaki arkadaşlarım gibi olmak isterim" gibi cümlelerle ifade etmektedirler. Nasıl zengin olacaklarına ilişkin söyledikleri bazı cevaplar ise endişe vericidir. Bazı çocuklar "Futbolcu olmak isterim.", "Çok para kazanmak (için) bir yerde patron olmak istiyorum." derken bir çocuk ise "Kumar oynamak isterdim." şeklinde cevaplamaktadır.

Sokakta çalışan çocuklar ailelerinin içinde oldukları toplumsal kısıtın bir sonucu olarak temel bir hak olan eğitim hakkı ve kazançlarından yararlanacak toplumsal, ekonomik ve kültürel sermayeden yoksundur. Okulun sağlayacağı sosyal mobilitenin farkında olmalarına karşın çocukların çoğunun okul ve ders motivasyonunu eğitim yaşamlarını sürdürmekten uzaktır. Yine de bazı çocukların "yardım edilmesi imkân sağlanması" halinde eğitim yaşamlarını sürdürebileceklerini ifade ettikleri saptanmıştır. Bu nedenle çocukların eğitim hakkı ve kazanımlarından yararlanabilmesi için ailelerin ağır yaşam koşullarını iyileştirmesi ve çocukların güvenceye kavuşturulması gerekmektedir. **Anahtar sözcükler:** Sokakta Çalışan Çocuklar, eğitimden beklentileri

Kaynakça

- İçli, G. Tülin, Hakan Arıkan v.d (2007) "Sokakta Yaşayan, Suç İşleyen ve Suça Maruz Kalan Çocuklar: Ankara ve İstanbul Örneği, Çözümler ve Öneriler" TÜBİTAK Projesi: Ankara (Yayımlanmamış biçimi kullanılmıştır)
- Baltacı, A. (2011). *Çalışan çocukların hakları*. Yayımlanmamış Ders Ödevi. Ankara: A.Ü. EBE, EYT.
- Karaman, B., ve Özçalık, M. (2007). Türkiye’de gelir dağılımı eşitsizliğinin bir sonucu: çocuk işgücü. *Yönetim ve Ekonomi*, 14, 1, 25-41.
- Atlan, Ömer Zühtü (2000), Sosyal Politika, (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Ders Kitapları Yayın No: 8).
- Köksal, A. (1992). *Çıracılık eğitim merkezine devam eden ve etmeyen 15-18 yaş grubu çalışan çocukların çalışma koşulları ve sorunları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Serter Nur, "Sosyo-Ekonomik Sorunlar", Sanayi Bölgelerinde Çalışan Çocukların Sorunları, T,SK Yay., Kasım, 1997.
- Açıkalın N. Yoksulluk ve genç kuşakların toplumsal hareketlilik şansları: İstanbul ve Gaziantep örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research* 2008;1(3):35-54.
- S. Atauz, Discovering the Hidden Beauty in Street Children in Turkey, Urban Childhood, Book of **ABSTRACTS**, Oslo, 1997
- Aydın, C. (1995). Çalışan çocukların sosyo-ekonomik profili ve çalışma koşullarının yasal ölçülere göre değerlendirilmesi. *_stanbul Barosu Çocuk Hakları Günleri, Hakimevi, _stanbul. 17-18 Kasım ss: 431-444.*
- Ender, S. (1995). "Çocuklar Neden Çalışıyor? Çocuk ve Çalışma Kavramları". "Çalışan Çocuklar" *_lköğretim Müfettişleri Bilgilendirme Semineri. _nsan Kaynağını Geliştirme Vakfı Yayınları, _stanbul, ss: 13-16.*
- Erkan, T. (2000). Çocuk Hakları. Çocuk Hakları Toplantıları Kitabı, _stanbul Tabip Odası Ekspres Ofset, I. Baskı, _stanbul, 2000.
- Akyan MA, Atak N (2004). "Çankırı Sanayi Sitesinde Çalışan Çocuklar ve Çalışma Kosulları" Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası; 57(3): 139-151.
- Karabulut, Ö. (2000). Ekonomik istismar. Çocukların çalıştırılması, çalışan çocukların sorunları ve çözüm yolları. Sirin MR, Sayita SU (eds). I. _stanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler El Kitabı, _stanbul Çocukları Vakfı Yayınları, Umud Matbaası, _stanbul, ss: 503-516.
- Alptekin, K. (2011). Sokakta çalışan çocuklar ve aileleri: Düzce örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22(1): 25-48.
- Akşit, B., Karancı, N. ve Hoşgör, G., A (2001). Turkey, working street children in three metropolitan cities: a rapid assessment. *International Labour Organization, International Programme On The Elimination of Child Labour*. Geneva: IPEC
- Karaman, B., Özçalık, M. (2007). Türkiye’de Gelir Dağılımı Eşitsizliğinin Bir Sonucu: Çocuk İşgücü. *Yönetim ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 14(1). 25-41
- Rosati, F.C., Rossi, M. (2001). Children’s working hours, school enrolment and human capita laccumulation: evidence from Pakistan and Nicaragua. *Understanding Children’s Work (Ucw) Project Working Paper. Unicef*. http://www.ucw-roject.org/pdf/publications/standard_workinghours_humancapital.pdf adresinden 01.03.2009 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. and Sanchez, M (2006). Child Laborand School Achievement İn Latin America. *World Bank EconomicReview*, 20, 31-54
- Baştaymaz,T. (1990). "6-15 Yaş Grubu Bursa’da Çalışan Çocuklar Üzerine Bir Araştırma" İstanbul Friedrich Elbert Vakfı Yayınları, İstanbul
- Frobel, R.C., Hill, (1987); 'Capital Factory and the Dynamics of Global Restructuring', *Global Restructuring and Territorial Development*, içinde, ed. J. Handerson, and M.Castells, Sage Publication: London.

Mesleki ve Teknik Liselerde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Arş. Gör. Dr. Subhan EKŞİOĞLU
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD,
eksioglu@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD
taspinar@gazi.edu.tr

ÖZET

Mesleklerin hızla değiştiği dünyada nitelikli insan gücünü yetiştirme amacıyla olan kurumların kendilerini bu değişime hazır hale getirmeleri beklenmektedir. İnsan gücü yetiştiren eğitim-öğretim kurumlarından biri de mesleki ve teknik eğitim kurumlarıdır. Türkiye’de bu kurumlar henüz istenilen düzeyde değildir. Okullarda mesleki yönlendirmeye yönelik rehberlik hizmetlerinin gereği gibi yürütülememesi ve mesleki yönlendirmede öğrencinin yeteneklerinden çok öğretmenlerin ve ailelerin belirleyici olmaları gibi sorunlar vardır.

Mesleki ve teknik eğitim ile nitelikli insan gücünün yetiştirilebilmesi için dünyadaki bilimsel gelişme ve değişmelerin izlenmesi ve bunların eğitim alanına yansıtılması esastır. Bunu sağlamak için okulların, mesleki eğitim ve öğretimden mezun olacak olan bireylere istihdam ortamı sunan çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde olacakları biçimde organize olması gereklidir.

Günümüzde sektörle işbirliğini esas alan ve bireylere gerekli becerileri kazandırmaya yönelik mesleki ve teknik eğitim programlarında modüler program çağdaş bir yaklaşımdır. Modüler öğretim “Öğrenme-öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesi” olarak tanımlanabilir. Modüler öğretimin temel felsefesi bireysel öğretime dayalı, öğrencinin aktif olduğu ve davranışların gözlenerek ölçülebildiği bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Alkan ve Teker, 1992; Demirel 2012).

Bu felsefeye uygun olarak Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için, modüler öğretim programının uygulanmasını içeren “Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi” uygulanmıştır. Proje 2002 yılında 24 ilde 56 mesleki teknik orta öğretim kurumunda başlamış ve 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren tüm ülkeye yaygınlaştırılmıştır (MEB, 2003).

Uygulanmakta olan modüler eğitim programını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada Erden (1998) tarafından geliştirilen Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Bu modelin seçilme nedeni, programın amaçlarının programın uygulanması ile gerçekleştirilebilecek nitelikte olup olmadığının ve uygulanmakta olan programın içeriğinin ve eğitsel yaşantıların amaçlara ulaştırıp ulaştırmadığının değerlendirilmesini sağlamasıdır.

Araştırmanın amacı: Araştırmanın temel amacı 2007-2008 eğitim öğretim yılında Mesleki ve Teknik Liselerde uygulanmaya başlanan Modüler Öğretim Programı uygulamasını değerlendirmek ve sorunlarını belirlemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin; Modüler Öğretim Programının amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Programın amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3) Programın amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin uzman görüşleri nelerdir?
- 4) Programın amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve uzman görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli: Araştırma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırma verileri üç farklı kaynaktan nitel ve nicel veri toplama *Yöntemleri* kullanılarak elde edilmiştir.

Çalışma evreni: Araştırmanın çalışma evrenini Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenler, bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler ve Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerdeki uzmanlar oluşturmaktadır.

Nicel verilerin toplandığı örneklemin, % 95 olasılıkla ve + % 5 hata payına göre 357 öğretmen ve 383 öğrenciden oluşması yeterli iken (Yazıcıoğlu ve Erdoğan: 2004) MEGEP kapsamında belirlenmiş olan 56 mesleki ve teknik lisede görev yapan 430 öğretmen ve bu kurumlarda öğrenim gören 903 öğrenci oluşturmuştur. Nitel verilerin toplandığı örneklem ise Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde MEGEP’e katılan daire başkanlıkları ve katkıda bulunan üniversitelerin öğretim üyelerinden oluşan 15 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi: Araştırma verileri üç farklı kaynaktan toplanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış (öğretmen anketi cronbach alpha = 0,977, öğrenci anketi cronbach alpha= 0,963) anket yoluyla elde edilmiştir. Uzman görüşleri için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler istatistiksel analizlerle çözümlenmiştir. Uzman görüşleri

nitel analiz *Yöntem*lerinden betimsel analiz *Yöntemi* ile analiz edilmiştir. Nitel ve nicel verilerin karşılaştırılmasında zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır.

Bulgular

1. *Amaç boyutu*: Uzmanların aksine öğretmenler ve öğrenciler amaçların öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile gerçekleştirebileceğini belirtmişlerdir. Meslek liselerinde uygulanan modüler eğitim programının amaçlarının etkililiğine yönelik bu *Bulgular* Gömleksiz ve Erten (2010a), Karadeniz (2008), Günceoğlu (2003), Kamiloğlu (2004), Güven, Çoşkunserçe ve Börü (2008), İşoğlu (2010) ve Tanrısever (2008) tarafından yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir.

2. *İçerik boyutu*: Uzmanlar ve öğrenciler öğretmenlerin aksine modüllerin içeriğinin amaçlara uygunluğu konusunda olumlu düşünmektedirler. İçeriklerin görsel tasarımını öğrenciler ve öğretmenler başarılı bulurlarken uzmanlara göre ise içeriklerin farklı kişiler tarafından hazırlanmış olması hem bilgi yoğunluğu, hem de görsel tasarım açısından tutarlı değildir. İçeriğe ilişkin bu *Bulgular* Gürlek (2010), Gömleksiz ve Erten (2010a), Gömleksiz ve Erten (2010b), Karadeniz (2008), Günceoğlu (2003), Kamiloğlu (2004), Güven, Çoşkunserçe ve Börü (2008), Tanrısever (2008) ve Sert (2007) tarafından yapılan araştırmaların *Bulguları* ile benzerlik göstermektedir.

3. *Öğrenme-öğretme süreci boyutu*: Bireysel öğretimin uygulanması konusunda ise öğrenciler ve öğretmenler kısmen de olsa olumlu bir görüş bildirirlerken, uzmanlar ise bireysel öğretime geçilemediğini, okullarda ve sınıflarda hala büyük grup öğretiminin devam ettiğini vurgulamışlardır. *Bulgular*, Karadeniz (2008) ve Sert'in (2007) araştırma *Bulguları* ile benzerlik göstermektedir. Johnston (1986) tarafından yapılan araştırmada ise uygun öğretim *Yöntem* ve tekniklerinin seçiminin modüler öğretimin başarısını arttırmada önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

4. *Değerlendirme boyutu*: Öğrenciler ve öğretmenler farklı değerlendirme etkinliklerinin ve ayrıca bireysel ve grup değerlendirmelerinin kısmen de olsa yapılabildiğini belirtmişler, uzmanlar ise halen yürürlükte olan sınıf geçme ve sınav yönetmeliğinin bireysel ve grup değerlendirmelerinin yapılmasını ve farklı değerlendirme etkinliklerine yer verilmesini engellediğini vurgulamışlardır. Uygulanmakta olan modüler öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin *Bulguları*, öğretmen görüşleri bağlamında Adıgüzel ve Berk (2009), Kamiloğlu (2004), Sert (2007) ve Nazlı (2010); öğrenci görüşleri açısından Gömleksiz ve Erten (2010b) ve Güven, Çoşkunserçe ve Börü (2008); uzmanlardan elde edilen *Bulgular* açısından ise Gömleksiz ve Erten (2010a) ve Tanrısever (2008) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sonuçlar : Modüler programın amaçlarının anlaşılır ve davranışsal olarak ifade edilebilir şekilde hazırlanmıştır. Ancak, toplumsal, sektörel ve bireysel ihtiyaçlara uygunluğu ve öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilebilmelerinde sorunlar vardır. Modüllerin içeriklerinin taşıması gereken özellikleri kısmen taşıdığı ve bireysel, toplumsal ve sektörel ihtiyaçları dikkate alarak hazırlandıkları söylenebilir. Ancak bazı modüllerin bilgi yoğunluğunun fazla olduğu söylenebilir. Uygulanan programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun beklenen özellikleri kısmen taşıdığı, mevzuattan ve öğretmenlerin uygulamalarından kaynaklanan sorunlar olduğu belirlenmiştir. Programın değerlendirme boyutu beklenen özellikleri kısmen taşıdığı, ölçme ve değerlendirme sisteminin tam anlamıyla uygulanmadığı belirlenmiştir.

Öneriler: Programın amaçları öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ifade edilebilecek şekilde revize edilmelidir.

Programların içeriği gözden geçirilmeli ve geliştirilmelidir.

Modüllerde yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri daha etkili tasarlanmalıdır.

Sınıf geçme ve sınav yönetmeliği modüler öğretim programına uygun hale getirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Modüler Öğretim, Modül, Program Değerlendirme

Kaynaklar

- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 220-236.
- Alkan, C. ve Teker, N. (1992). *Programlı öğretim, değişik teknolojiler ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, 169.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Gömleksiz, M. N. (2010a). Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *E-Journal of New World Science Academy*, 5(3), 1037-1055.
- Gömleksiz, M. N. (2010b). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *E-Journal of New World Science Academy*, 5(4), 2104-2122.
- Günceoğlu, B. (2003). *Kız teknik öğretim okulları meslek dersleri programlarının modüler öğretim yaklaşımına uygunluğunun öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda tespiti: (Metge Projesi el sanatları teknolojisi alanı meslek dersleri program örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürlek, Y. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında elektrik elektronik teknolojileri alanında modüler öğretim sisteminin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Güven, M., Çoşkunserçe, O., & Börü, N. (2008). Evaluating the teaching modules in informational technologies field within the scope of development project of vocational education (DPoVE). *World Applied Sciences Journal*, 4(1), 55-62.
- İşoğlu, V. İ. (2010). *MEGEP bilişim teknolojileri alanı modüllerinin öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Johnston, R.J. (1986). A comparative analysis between the effectiveness of conventional and modular instruction in teaching students with varied learning styles and individual differences, enrolled in high school industrial arts manufacturing (Doctoral dissertation, North Carolina State University, 1986). ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 8624110.
- Kamiloğlu, İ. (2004). *Kız meslek liseleri el sanatları bölümünde uygulanan modüler öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadeniz, O. (2008). *Endüstri meslek liseleri elektrik elektronik teknolojileri alanında uygulanmakta olan modüler öğretim Yöntemi ile geleneksel öğretim Yönteminin öğretmen görüşleri çerçevesinde karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- MEB. (2003). *MEGEP başlangıç raporu*. Ankara: MEB.
- Nazlı, M. H. (2010). *Gazetecilik alanı modüler öğretim programına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sert, Ö. (2007). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında modüler öğretim sisteminin bilişim teknolojileri alanında uygulanması ve öğretmen, öğrenci açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrısever, S. (2008). *Erkek giysi üretimi dersi modülünün değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay.

İlköğretim 1- 2. Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemine Yönelik Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI
Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ibrhabaci@hotmail.com

Aysun ÇALIŞKAN
Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
aysuncaliskan81@gmail.com

Sanem DİLBAZ
Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
sanem1406@hotmail.com

Ayşe Özge KÜPELİ
Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ozgekupeli@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, 4+4+4 eğitim reformuna ilişkin ilköğretim 1-2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Küresel gelişmelerin yaşandığı 21. Yüzyıl eğitim alanında, değişimin ve dönüşümün en çok yaşandığı bir dönem olmuştur. Yapılan reformlar sayesinde eğitimde kalitenin yakalanmasına imkân verilmiştir. Reformlardaki amaç toplumsal eğitimi gerçekleştirmektir. Bireyler zihinsel, fiziksel ve sosyal açıdan gelişecek, yaşam standartları yükselecek ve ekonomik gelişmeler sağlanacaktır. Toplumsal eğitimin sonucu olarak toplum değişecek ve yeni bir toplum oluşturulacaktır. Bu amaç eğitim programlarının güncellenmesi, eğitim kurumlarında iş ve işlemlerin yürütülmesinde izlenen süreçlerin değiştirilmesi, eğitimde yeni *Yöntem* ve tekniklerin uygulanması, eğitim çalışanlarının iş tanımlarının yenilenmesi gibi, bazıları sıralanabilen uygulamalarla gerçekleştirilmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için, eğitim sisteminin ve eğitim sistemine yön veren politikaların, bireylerin ve toplumun değişen gereksinimleri karşısında sürekli geliştirilmesi gerekir.

Zorunlu eğitimin süresinin sürekli değişmesi, bütün toplumlarda aynı Türk toplumunda olduğu gibi olmuştur. Buna yol açan etkenler, ekonomik ve bilimsel gelişmeler ile nüfus artışıdır (Güven,2012). Türkiye’de eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmesi yönünde çalışmalardan birisi de Türkiye Büyük Millet Meclisi, Milli Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan, kamuoyunda “zorunlu 12 yıl” ya da “4+4+4” olarak bilinen uygulamadır. Milli Eğitim Komisyonu mevcut uygulamada, sekiz yıllık kesintisiz eğitimle öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığını, genç nüfusun bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilere donatılmadığını diğer bir deyişle eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmediği bu nedenle eğitim sisteminde yeni bir yapılanmaya gereksinim duyulduğu belirtilmiştir (MEB, 2012). Bu yeni yapılanmanın amaçları; toplumun ortalama eğitim seviyesini yükseltmek ve eğitim sistemini bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi yapacak şekilde düzenlemek olarak belirlenmiştir (MEB, 2012,3). Bu kapsamda yasal düzenlemeler yapılmış ve 2012-2013 eğitim yılında 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır.

Çağın getirdiği hızlı değişim ile gelişime ayak uydurabilecek ve daha da ileriye taşıyabilecek bireylerin oldukça farklı özellikler ve yeteneklerle donatılması gerekmektedir (Uslu ve Beycioğlu, 2013). Eğitim reformlarının uygulayıcıları ise öğretmenlerdir (Eurydice, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin reformlar hakkında bilgilendirilmeleri, yaşanan aksaklıklar ve gelişmelerle ilgili görüşlerinin alınması gerekmektedir. Öğretmenler sistemin asıl uygulayıcılarıdır. İçeriğin öğrencilere sunulmasında, hedeflere ulaşılmasında, araç gereç kullanılmasında, yeniliklerin öğrencilere aktarılmasında ve uygulanmasında esas kişiler olarak kabul edilmektedirler. Yapılan yeniliklerin öğretmen aracılığıyla uygulanması sistemin kalitesini ve uygulanabilirliğini de göstermektedir.

Eğitim sisteminin kalitesi öğretmenin kalitesi ile orantılıdır. Çocuğun yaşamında sınıf öğretmenleri diğer bütün eğitim kademelerindeki öğretmenlerden çok daha önemli bir etkiye sahiptir. Sınıf öğretmenleri çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, gelecekteki başarıları, okula karşı, derslere karşı ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durumda, ilkökul döneminde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin, özellikle de öğretmenlerin çocukların geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazandırmada büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca çocuk için ilkökul öğretmeni ana-babasından bile önde gelen bir kişidir. "O" ne derse doğrudur: ne yaparsa iyidir, güzeldir. Çocuğun gözünde böylesine yüceleşen ilkökul öğretmeni, çocuğun en çok model aldığı kişilerden biridir. Dolayısıyla eğitim ortamındaki örnek davranışlarıyla çocuğun sağlıklı kişilik gelişimine yardım etmede ya da olumsuz bir kişiliğe sahip olmasında da büyük rolü olan kişidir. Bu durumda, yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Toplumdaki iyi vatandaşın, nitelikli ana-babanın, nitelikli meslek adamının, nitelikli politikacının temelleri ilkökul öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır (Senemoğlu,2014)

Çalışmanın önemi: Çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, gelecekteki başarıları, okula, derslere ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahip olan, 4+4+4 eğitim sistemini uygulayacak ve uygulamanın sonuçlarından etkilenecek olan sınıf öğretmenlerinin sistem hakkındaki görüşlerinin alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı: Bu çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sırasında yaşanan gelişmelere ve aksaklıklara ilişkin ilkökul 1-2.sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Fiziksel değişim, bu değişimden eğitimcilerin psikolojik olarak nasıl etkilendikleri ve 1 ve 2. sınıflar arasındaki yaşa bağlı farklılık gibi konularda öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışmanın yöntemi: Araştırma nitel araştırma *Yöntem*lerinden görüşme tekniği uygulanarak yapılmış olup çalışma grubunu Balıkesir ve Çanakkale illerinde görev yapan ilkökul 1-2. sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. 6 ilkökul 1. Sınıf öğretmeni, 6 ilkökul 2. Sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış ve ayrıntılı bilgi edinmek için gerekli durumlarda alternatif

sorular sorulmuştur. Görüşmeler katılımcıların onayıyla ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme sırasında alınan ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Elde edilen yazılı anlatımlar katılımcılara ulaştırılarak katılımcılara bu yanıtların kendilerine ait olduğu onaylatılmıştır. *Yöntemin geçerliliği ve güvenilirliği* sağlanmıştır. Katılımcılardan gelen dönütler doğrultusunda yazılı anlatımlara son biçimi verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde “içerik analizi tekniği” kullanılarak 6 ilkokul 1.sınıf ve 6 ilkokul 2. Sınıf öğretmeninin görüşleri değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, 4+4+4 eğitim sisteminin 12 yıllık eğitimi teşvik etmesi sebebiyle faydalı olduğu ve okul aile iletişimini arttırdığı ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin yaşlarının küçük olmasının beraberinde birtakım sıkıntılar getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıfa aynı eğitimin değil, öğrencilerin ilgi ve becerilerine göre sınıfta “esnek” eğitimin hayata geçirilmesi beklenirken sınıfta öğrenciler arasında ciddi farklılıklar ortaya çıkmıştır. 60 ay ve 72 ay arasında uyum sorunu olduğu sonucuna varılmıştır. 60 aylık çocuklar sürekli oyun oynamak istedikleri için sıkılırken; 72 aylık çocuklarda küçük yaş grubu sebebiyle konuların sürekli tekrar edilmesinden sıkılmışlardır. Ayrıca, 60 aylıkken okula başlamak zorunda kalan öğrenciler ile 72 aylık sınıf arkadaşları arasında okuma yazma öğrenme, okul kurallarına uyma ve okulu benimseme ve sevmeye konularında farklılık olduğu, henüz oyun çağındaki 60 ay grubuna, okuma-yazma ve bazı aritmetik becerileri öğrenme konusunda sıkıntılar yaşandığı, çocukların çok çabuk dikkatlerinin dağıldığı ve çok çabuk yoruldukları, tuvalet eğitimi almayan çocukların hijyen sorunları ile başa çıkma konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sisteme geçiş için bazı okulların fiziki yapılarının yeterli olmadığı, oyun odası, resim odası, müzik odası gibi farklı yerler olmadığı için öğrencilerin sürekli aynı sınıf ortamında bulunmalarının onları mutsuz yaptığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sistemi uygulama konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu eksikliğin sebeplerinin; öğretmenlerin sistemin uygulanması konusunda yeterli hizmet içi eğitim almamaları, sorun yaşadıklarında danışabilecekleri bir yer olmaması ve öğretmenlerin ne yapacaklarını bilmedikleri için sıkıntılar yaşamaları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: 4+4+4 eğitim reformu, ilkokul öğretmenleri, değişim, nitelik

Kaynakça

- 1-Eurydice (2008). Avrupa’daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri. Web: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094TR.pdf adresinden 28 Ocak 2014’te alınmıştır.
- 2-Güven, İ. (2012). “Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı=Reform mu?” İlköğretim Online, 11(3), 556-577.
- 3-MEB, (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Ve Cevaplar, Ankara: MEB.
- 4-Senemoğlu, N. Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm adresinden 25 Ocak 2014’te alınmıştır.
- 5-Uslu, B., Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Müdürlerin Paylaşılan Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(2), 323-345. ISSN: 1300-302X © 2013 OMÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Bürokratik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Rengin ZEMBAT
Marmara Üniversitesi, rzembat@marmara.edu.tr

Büşra ŞAHAN
Marmara Üniversitesi, sahan.busra@gmail.com

Dilan BAYINDIR
Balıkesir Üniversitesi, dilanbayindir@gmail.com

Elif YILMAZ
Marmara Üniversitesi, eyilmaz@marmara.edu.tr

Hilal İlknur TUNÇELİ
Marmara Üniversitesi, htunceli@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde yönetim yaklaşımlarında, örgütün en temel kaynağı olan insan faktörünün etkili, verimli kullanılmasının, örgütün başarı durumuna etki eden önemli faktörlerden birisi olduğu kabul edilmektedir. Örgütlere ait tüm özellikleri içinde barındıran ve bu nedenle de bir örgüt olarak ele alınan eğitim kurumlarında da üzerine çalışılan hammadde toplumdan gelen ve topluma giden insandır. Bu nedenle okul örgütünün birey yönü kurum yönünden daha duyarlıdır. İnsan faktörünü merkeze alan okul örgütlerinde çalışan personelin iş doyumunda, kurumun bürokratik özellikleri büyük rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2003). Dünyadaki birçok ülkede eğitim sistemlerinin bürokratik olarak yapılandığı görülmektedir. Bu tür eğitim sistemleri genelde merkezi bir yönetim yapısına sahiptirler. Bürokrasinin etkin işlemede okul yöneticileri önemlidir. Bürokrasiyi bilen ve etkili şekilde kullanan yöneticiler, bürokrasinin olumsuzluklarını ortadan kaldırarak, onu amaçlar doğrultusunda kullanabilirler. Aksi takdirde problemlerin ortaya çıkması ve yönetimin işlevselliğini kaybetmesi kaçınılmazdır. Bürokrasinin okullarda aşırı katı ve kuralcı şekilde işlemesi ise bazı sorunlara neden olmaktadır (Buluç, 2009). Öğretmenlerin de iş doyumları düzeylerinde çalıştıkları kurumun bürokratik özellikleri önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Altınkılıç, 2008).

Bürokrasi kavramı genellikle olumsuz ve kötüyeyici anlamdan kullanılan bir kavram olmakla birlikte bir çok tanımı bulunmaktadır. İlk olarak tüm devlet örgüt ve personelinin ifade ederken, ikinci olarak belli bir örgütlenme ve yönetim biçimi, objektif kurallara uygun olarak yönetimi düzenleme anlamına gelmektedir. En çok kullanılan üçüncü anlamı ise kırtasiyeciliktir (Tortop, İsbir ve Aykac, 1993). Bu çalışmada bürokrasi kavramının belli bir örgütlenme ve yönetim biçimi, objektif kurallara uygun olarak yönetimi düzenleme anlamı temel alınmaktadır.

Dünyadaki birçok ülkede eğitim sistemlerinin bürokratik olarak yapılandığı görülmektedir. Bu tür eğitim sistemleri genelde merkezi bir yönetim yapısına sahiptirler. Bürokrasinin etkin işlemede okul yöneticileri önemlidir. Bürokrasiyi bilen ve etkili şekilde kullanan yöneticiler, bürokrasinin olumsuzluklarını ortadan kaldırarak, onu amaçlar doğrultusunda kullanabilirler. Aksi takdirde problemlerin ortaya çıkması ve yönetimin işlevselliğini kaybetmesi kaçınılmazdır. Bürokrasinin okullarda aşırı katı ve kuralcı şekilde işlemesi ise bazı sorunlara neden olmaktadır (Buluç, 2009).

Abbot, okulların benimsediği bürokratik özelliklere örnek olarak bir liste sunmuştur. Bu listede yer alan özelliklerden ilki, okul örgütü, işbölümü ve uzmanlaşma gereksiniminden doğrudan etkilenmiştir. Okulun birincil ve ikincil bölümlere ayrılması bunun göstergesidir. Yani eğitimsel ve yönetsel işlerin birbirinden ayrılması ile fen, matematik, müzik ve diğer bölümler ile rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışmanlıkların birbirinden ayrılması gibi. İkincisi, okullarda açık ve net olarak belirlenmiş katı bir otorite hiyerarşisi vardır. Okul yöneticilerinin kabul etmemesine rağmen, pratik bunu doğrulamaktadır. Üçüncüsü, okul örgütü, yetkililerin sınırlı kurallara açık ve net olarak çizer. Çalışanların davranışlarını kontrol altına almadaki kuralları kullanır ve performans geliştirmek için belirli standartlar geliştirirler. Dördüncüsü, okullar Weber'in nesnellik ilkesini yaygın bir biçimde uygular. Kişisel olmayan ilişkiler büyük ölçüde genellenmiş değerlere dayandırılır. Son olarak, eğitim örgütlerindeki memuriyet, mesleki yeterlik temeline dayanmaktadır. Atama ve yükselmeler kıdem ve başarıya göre yapılır. İşgörenler yaşam boyu iş güvencesi bulurlar ve emeklilik hakları garanti edilir (Starrat ve Sergiovanni, 1993; Akt. Öztürk, 2001).

Amaç: Bu bağlamda bu araştırmanın genel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri ile görev yaptıkları kurumun bürokratik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca ek olarak araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu, hizmet süresi ve görev yaptıkları kurum türüne göre iş doyumları düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan amaçlı eleman örnekleme *Yöntemi* ile seçilmiş 191 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 188'i kadın ve 3'u erkektir. Okul öncesi öğretmenlerin 77'si 18-25 yaş; 65'i 26-30 yaş; 30'u 31-35 yaş; 13'ü 36-40 yaş aralığında ve 6'sı 40 yaşın üzerindedir. Hizmet yıllarına bakıldığında öğretmenlerin 118'inin 5 yıldan daha kısa süredir öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin 31'i lise, 34'ü ön lisans, 119'u lisans, 7'si lisansüstü eğitim almışlardır. Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptığı kurumlar ise şöyledir: 86'sı özel okul, 93'ü devlet okulu ve 12'si diğer kurumlarda görev yapmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Güler (1990) tarafından uyarlanan "Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği", Öztürk (2001) tarafından geliştirilen "Okullardaki Bürokratik Özellikler Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"

kullanılmıştır. Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği, 5'li likerttir ve 14 sorudan oluşmaktadır. Okullardaki Bürokratik Özellikler Ölçeği 5'li likert tipte 42 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumu, hizmet süresi ve görev yaptıkları kurum türüne göre iş doyumu üzerindeki etkisini ve öğretmenlerinin iş doyumu ile okulların bürokratik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla "Ki-Kare Analizi" yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Sonuç:Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin görev yaptıkları eğitim kurumunun türüne ($\chi^2=40,758$; $p=,000$) ve öğrenim durumuna ($\chi^2=19,507$, $p=,003$) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı ancak öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır ($\chi^2=13,800$, $p>,05$). Okulların bürokratik özelliklerinin ise kurum türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=42,113$, $p=,000$). Araştırmanın temel amacı olan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile görev yaptıkları kurumun bürokratik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde, okulların bürokratik özelliklerinin okul öncesi öğretmenlerin iş doyumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\chi^2=43,869$; $p=,000$).

Kaynakça

- Altınkılıç, Ş. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 34, Sayı 152.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Akademi. Ankara.
- Güler, M. (1990). *Endüstri işçilerinin iş doyumu ve iş veriminde depresyon, kaygı ve bazı değişkenlerin etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tortop, N., İşbir, E.G., ve Aykaç, B. (1993). *Yönetim Bilimi*. Yargı Kitap ve Yayınevi, Ankara.

Farklı Lise Türlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Dersine İlişkin Tutumları

Nilüfer KESGİN
Öğretim Elemanı
Aksaray Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
niluferkesgin@aksaray.edu.tr

Mehmet ARSLAN
Öğretim Üyesi
Gazi Osman Paşa Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bil. Böl. Eğitim Programları ve Öğretim ABD
mehmet.arslan@gop.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Globalleşen dünyada yabancı dil öğrenmenin önemi büyüktür. II. Dünya Savaşından sonra bütün dünyada İngilizce *Lingua Franca* (Ortak Anlaşma Dili) olarak tanınmıştır. Günümüzde ulusların kendi dillerinin yanı sıra dünya dili haline gelmiş İngilizce'yi de öğrenmeleri zorunlu hale gelmiştir (Acat ve Demiral, 2002). Özellikle 1952'de Türkiye'nin NATO'ya girişiyle İngilizce'nin Türkiye'de de yabancı dil olarak öğretilmesi yaygınlaşmıştır. 1952 yılından günümüze dek verilen İngilizce eğitiminin kalitesi okul türlerine ve seviyelerine göre farklılık göstermektedir.

Bloom ve arkadaşlarının 1950'lerde yapmış olduğu çalışmalar sonucunda bireyin öğrenme kapasitesi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanda toplanmıştır. Bloom'a (1979) göre tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için duyuşsal giriş özellikleri ile bilişsel giriş davranışlarının olabildiğince aynı düzeye getirilmesi sağlanmalıdır. Bloom'a (1979) göre bir ders ile ilgili duyuşsal özellikler büyük ölçüde öğrencilerin öğrenme ünitelerini farklı gruplara koymalarına dayalı olan algısal bir olgudur. Duyuşsal giriş özellikleri derse, konuya karşı öğrencinin olumlu ve olumsuz duygusal yaklaşımıdır (Yeşilyaprak, 2006).

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu kapsamda tüm faktörleri genel başlıklar altında inceleyen Mordı (1991), bu faktörleri evdeki durumlar, öğrenci özellikleri, öğretme ve öğrenme değişkenleri ve okul faktörleri olarak sıralamaktadır. Diğer taraftan konuya özellikle kişisel nitelikleri inceleyerek yaklaşan araştırmalarda ise tutum-yaş ilişkisi (Ramsden, 1998; Osborne, Simon & Collins, 2003), tutum-cinsiyet ilişkisi (Becker, 1989; Breakwell & Breardsell, 1992; Francis & Greer, 1999; Jones, Howe & Rua, 2000; O'Brien & Porter, 1994; Schibeci, 1984; Schibeci & Riley, 1986; Simpson & Oliver, 1985; Weinburg, 1995), tutum-başarı ilişkisi (Dhindsa & Chung, 2003; Osborne, Simon & Collins, 2003) gibi alanlarda yoğunlaşma olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın Amacı: Bu araştırma, lise öğrencilerinin "İngilizce dersine" yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Farklı lise türlerinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının dağılımı nasıldır?
2. İngilizce dersine yönelik tutumlarında;
 - a) cinsiyete,
 - b) ebeveynlerin eğitim durumuna,
 - c) öğrencinin ailesinin ortalama aylık gelirine,
 - d) mezun oldukları ilköğretimin bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem: Bu çalışmada farklı lise türlerinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumları ile ilgili mevcut durum hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla betimsel bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aksaray il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi olmak üzere 7 farklı türde lisede yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, belirtilen her liseden 50 olmak üzere toplamda 350 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler rastgele örnekleme *Yöntemi* ile seçilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Mehmet Nuri Gömleksiz tarafından üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin görüş ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan ölçekte 38'i olumlu, 18'i olumsuz olmak üzere toplamda 56 maddelik 5 seçenekli Likert tipi duyuşsal alan tutum ölçeği, araştırmacı tarafından lise öğrencilerine göre uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçekte bulunan maddeler "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Olumlu ifadeli maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Olumlu ve olumsuz tutum maddelerine verilen cevapların farklı bir puanlama ile değerlendirilmesinin nedeni, Likert tipi tutum ölçeklerinde tutumların maddelere verilen puanların toplamı ile hesaplanmasından kaynaklanmaktadır. Testin içerik ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş ve incelemeler sonunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Testin güvenilirliğini ve yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla 600 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde bağımsız T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) ve Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Bulgular: Farklı lise türlerinden rastgele seçilen lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenen bu araştırma 350 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonuçları Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) ile incelenerek liseler arasında İngilizce dersine karşı tutumda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer demografik etmenlerde; İngilizce dersine karşı tutum cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin aylık ortalama

geliri ile anlamlı bir ilişki varken mezun oldukları ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim birimiyle anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuçlar: Bu araştırma, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında yedi farklı türde lisede öğrencilere uygulanan İngilizce dersine ilişkin duyuşsal alan tutum ölçeği toplam puanları incelendiğinde tutum puanlarının teknik liselerde düşük olduğu gözlemlenmiştir. İngilizce dersine yönelik tutum puanları en yüksek Anadolu Öğretmen Lisesi'nde iken en düşük Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde çıkmıştır. Diğer liseler sırasıyla Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'dir.

Globalleşen dünyada İngilizce dilinin öğrenilmesinin gerekliliği ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü öğrencilerin derse yönelik tutumları ile ders başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Baykul, 1990; Dhindsa & Chung, 2003; Koballa, 1988; Osborne, Simon & Collins, 2003). Çalışma grubunun İngilizce dersine ilişkin tutumunun cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu, öğrencinin ailesinin ortalama aylık geliri ile anlamlı bir farklılık olduğu fakat mezun oldukları ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim yeri ile anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: İngilizce dersi, duyuşsal alan, tutum, lise öğrencileri

Kaynakça:

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002, Yaz). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 31.
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1).
- Becker, B. J.,(1989). Gender and Science achievement: are analyses of studies from two meta-analyses. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 141 – 169.
- Bloom, Benjamin S., (1979). *İnsan Nitelikleri ve Öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi, 151.
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children's Thinking – Developmental Function and Individual Differences*. California: Brooks / Cole Publishing Company. Second Edition.
- Breakwell, G. & Breardsell, S. (1992). Gender, parental and peer influences upon science attitudes and activities. *Public Understanding of Science*, 1, 183 – 197.
- Cooper, P. & McIntyre, D. (1998). *Effective Teaching and Learning – Teachers' and Students' Perspective*. Open University Press. Great Britain: Biddles Limited, Guilford and King's Lynn.
- Demircan, Ö. (1988). Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (1979). *Ortaöğretimde Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2000). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Dhindsa, H., S. & Chung, G. (2003). Attitudes and achievement of Bruneian Science students. *International Journal of Science Education*, 25 (8). 907 – 922.
- Eskicumalı, A. & Türedi, H. (2010). The Rise of English in Turkish Curriculum. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 – 3.
- Francis, L. & Greer, J. E. (1999). Attitudes toward science among secondary school pupils in Northern Ireland. Relationship with sex, age and religion. *Research in Science and Technological Education*, 17 (1), 67–74.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1).
- İskender, B. M. (2007). *Özel Dershanelerde Animasyon Kullanımıyla Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminin Öğrenci başarısına, Hatırda Tutma Düzeyine ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Köksoy, M. (2000). Yabancı Dilde Eğitim. Ankara: Bilig Yayınları. 2000.
- McDonough, J., Shaw, C. (1998). *Materials and Methods in ELT – A Teacher's Guide*. Applied Language Studies. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Mordi, C. (1991). Factors associated with pupils' attitudes toward science in Nigerian primary schools. *Research in Science and Technological Education*, 9, 39–49.
- Nunan, D. (1999). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, Eleventh Printing.
- O'Brien, J. & Porter, G. C. (1994). Girls and physical science: The impact of a scheme of interventional projects on girls attitudes to physics. *International Journal of Science Education*, 16(3), 327–341.
- Oğuzkan, A. F. (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Osborne, J. (2003). Attitudes towards science. A review of the literature and its implications. *International of Science Education*, 25 (9), 1049–1079.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9) 1049–1079.
- Phillipson, R. (1996). *Globalizing English: Are Linguistic Human Rights an Alternative to Linguistic Imperialism?* The Hong Kong Polytechnic University.
- Ramsden, J.M. (1998). Mission impossible? Can anything be done about attitudes to science? *International Journal of Science Education*, 20 (2), 125–137.

- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1997). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schibeci, R. A. (1984). Attitudes to science: an update. *Studies in Science Education*. 11, 26–59.
- Schibeci, R. & Riley, J. (1986). Influence of students' background and perceptions on science attitudes and achievement. *Journal of Research in Science Teaching*. 23 (3),177–187.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Simpson, R. & Oliver, S.(1985). Attitude toward science and achievement motivation profiles of male and female science students in grades six through ten. *Science Education*. 69 (4), 511–526.
- Sönmez, V. (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2 (1).
- Tosun, C. (2002). Why Can't We Learn A Foregin Language?. *The 1st International Symposium on Modern Approaches Methods and ELT Problems*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Weinburg, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970–1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387–398.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching – Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, Eleventh Printing.
- Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı: Sesli Düşünme Çalışması

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
zeynep.cetinkaya@istanbul.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Üst biliş kavramı, günümüz eğitim sisteminde yer almaya başlayan önemli kavramlardan biridir. Kısaca bireyin “düşündüğü üzerinde düşünme yeteneği” (Gilbert, 2005) olarak tanımlanabilecek bu kavram, alanyazın çalışmalarında “strateji” kavramıyla birlikte ele alınmaktadır. Üst bilişsel strateji; neyi bilip neyi bilmediğini belirleme, not tutma, planlama, öz düzenleme ve öz değerlendirme gibi stratejileri içinde barındırır (Blakey & Spence, 1990).

Alanyazındaki üst bilişsel okuma stratejilerine bakıldığında çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (McGuire & Yewchuk 1996; Berkowitz 2004; Schellings, Aarnoutse & Leeuwe 2006). Strateji sınıflandırması temelde “planlama, izleme ve değerlendirme” olarak ele alınmaktadır (Baker & Brown, 1984). Karatay (2009; 2011) da sınıflandırmasını bu üç ana başlık altında toplamış ve otuz iki alt başlığa yer vermiştir. Bu çalışmada da Karatay’ın sınıflandırmasından yararlanılmıştır.

Alanyazında üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımı üzerine de çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. McGuire ve Yewchuk (1996) üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin değerlendirme, yorumlama ve düzenleme işlemlerini gerçekleştirdiklerini ancak bu stratejilerde yeterli olmadıklarını belirlemişlerdir. Berkowitz (2004) ise başarılı olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin strateji kullanımı sıklığında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Ancak başarılı öğrencilerin daha homojen, başarılı olmayan öğrencilerinse heterojen bir strateji kullandıklarını belirtmiştir. Öğrenciler daha çok çıkarım ve değerlendirme stratejilerini kullanmışlardır. Başarılı öğrencilerin izleme kategorisinde yer alan tanıma ve çözme stratejileri kullanımı yüzdesi yüksektir. Hannah ve Shore (2008),

11-12. sınıf öğrencilerinin izleme ve değerlendirme stratejilerini 5-6. sınıflara göre daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Anastasiou ve Griva (2009), 11-12 yaş grubundaki iyi okurların üst biliş stratejilerini daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Genel olarak iyi okurların her üç grupta farkındalıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yaylı (2010) da İngiliz Dili Eğitimi 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları üst bilişsel stratejilerin çeşitlilik açısından sınırlılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın amacı: Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede önemli bir işleve sahiptir. Anlamaya yarayacak stratejileri öğretmek için de onları bilmek ve kullanmak gerekir. Bu çalışmada da Türkçe öğretmeni olacak adaylarının kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerini belirleme amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarından başarılı ve daha az başarılı olan öğrencilerin kullandıkları üst bilişsel okuma strateji türleri nelerdir?

2. Türkçe öğretmen adaylarından başarılı ve daha az başarılı olan öğrencilerin üst bilişsel okuma strateji kullanım sıklığı nedir? Araştırmanın **Yöntemi:** Çalışmada, sesli düşünme protokolü kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2012-2013 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümünün 4. sınıfında okuyan 5 tane başarılı ve 5 tane daha az başarılı olan öğretmen adaylarıdır.

Uygulamada Haldun Taner (2009)’ın “Bir Motorda Dört Kişi” adlı öyküsünden yararlanılmıştır. Katılımcılara öncelikle metin verilmiş, okuma sırasında zihinlerinde oluşturduklarını sözlü olarak aktarmaları istenmiştir. Okuma işlemi bittikten sonra metni nasıl anladıkları, karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve bunları nasıl çözdükleri sorulmuştur. Ses kayıtları, yazıya geçirilmiştir.

Alanyazının taranmasıyla verileri incelemeye kullanılacak üst bilişsel okuma stratejileri belirlenmiştir. Çalışmada, daha kapsamlı olduğu için Karatay (2009; 2011)’ın sınıflandırması kullanılmıştır. Katılımcıların ses kayıtlarından elde edilen veriler, bu sınıflandırmadaki maddelere göre analiz edilmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için katılımcıların ifadeleri, iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra kodlamalardaki tutarlılıklar incelenmiş ve %81 oranında uyumluluk bulunmuştur. Farklı kodlar üzerinde tartışılarak % 94 oranında görüş birliğine varılmıştır. Verilerde frekans hesaplaması yapılmıştır.

Araştırmanın Bulguları: Katılımcılar, “planlama” stratejisinde dört, “izleme/düzenleme” stratejisinde sekiz, “değerlendirme” stratejisinde de altı olmak üzere toplamda on sekiz üst bilişsel okuma stratejisi kullanmışlardır. Araştırmada katılımcıların en çok izleme/düzenleme (f=141) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla değerlendirme (f=121) ve planlama (f=113) stratejileri gelmektedir. Başarılı olan öğrencilerde de aynı sıralama (f=101; f=89; f=63) belirlenmiştir. Daha az başarılı olan öğrenciler ise en çok planlama stratejilerini (f=50) kullanmışlardır. Sonra izleme/düzenleme (f=40) ve değerlendirme (f=32) stratejileri gelmektedir. Başarılı öğrenciler toplamda (f=253), daha az başarılı olan öğrenciler ise (f=122) strateji kullanmışlardır.

Katılımcıların planlama stratejilerinde “metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme” (f=98); izleme/düzenleme stratejilerinde “bağlama yönelik ipuçlarını kullanma” (f=64) ve “belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme” (f=45); değerlendirme stratejilerinde de “metinde geçen düşünceleri **ÖZET**leme” (f=54) ve “metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme” (f=44) stratejilerini en çok kullandıkları görülmektedir. Planlama stratejilerinde “metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma” (f=3) ve “okuma hızı belirleme” (f=11); izleme/düzenleme stratejilerinde “okurken not tutma” (f=3), “dikkat dağınıkça okunan kısma tekrar dönme” (f=4), “önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma” (f=2), “anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma” (f=5), “metindeki grafik, tablo

ve resim gibi görsellerden yararlanma" (f=4); değerlendirme stratejilerinde "metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama" (f=1), "metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme" (f=3), "metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme" (f=5) stratejileri ise en az kullanılan stratejiler olmuştur. "Okuma hızı belirleme, okurken not tutma, anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma, metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama ve metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme" stratejilerini daha az başarılı olan öğrenciler hiç kullanmamışlardır.

Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler: Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Bu çalışmadaki katılımcıların strateji kullanımlarının orta düzeyde bir çeşitlilik gösterdiği belirtilebilir. Yaylı (2010) da İngiliz Dili Eğitimi 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları üst bilişsel stratejilerin çeşitlilik açısından (5 tane) sınırlılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.
 2. Katılımcılar, en çok izleme/düzenleme stratejilerini kullanmışlardır. Daha sonra değerlendirme ve planlama stratejileri gelmektedir. Hannah ve Shore (2008) da çalışmalarında 11-12. sınıf öğrencilerinin izleme ve değerlendirme stratejilerini daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Berkowitz (2004)'in yaptığı çalışmaya göre de öğrenciler daha çok çıkarım ve değerlendirme stratejilerini kullanmışlardır.
 3. Çalışmada başarılı olan öğrenciler izleme/düzenleme, daha az başarılı olan öğrenciler ise planlama stratejilerini en çok kullanmışlardır. Berkowitz (2004)'in çalışmasında da başarılı öğrencilerin izleme kategorisinde yer alan tanıma ve çözme stratejileri kullanımı yüzdesi yüksektir.
 4. Çalışmada başarılı öğrencilerin, daha az başarılı olan öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıkları belirlenmiştir. Anastasiou ve Griva (2009) da iyi okurların üst biliş stratejilerini daha çok kullandıklarını belirlemişlerdir. Ancak McGuire ve Yewchuk (1996) ise üstün yetenekli ilkökul öğrencilerinin değerlendirme, yorumlama ve düzenleme işlemlerini gerçekleştirdiklerini ancak bu stratejilerde yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Berkowitz (2004) de başarılı olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin strateji kullanımı sıklığında anlamlı bir farklılık saptamamıştır.
- Araştırmada varılan sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:
1. En az kullanılan ve hiç kullanılmayan stratejilerin sebebi araştırılabilir.
 2. Üst bilişsel okuma stratejilerinin öğretimi yoluyla öğrencilerin kullanmadıkları strateji türlerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
 3. Başarılı olan öğrenciler ile daha az başarılı olan öğrencilerin strateji kullanım sıklığı arasındaki farkın neden kaynaklandığı araştırılabilir.
 4. Çalışma, farklı yaş gruplarına uygulanabilir. Böylelikle genel bir tablo ortaya konabilir.

Anahtar sözcükler: Üst biliş, okuma, strateji, sesli düşünme.

Kaynakça

- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers, *İlköğretim Online*, 8 (2), 283-297.
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 353-394). New York: Longman.
- Berkowitz, E. (2004). High achieving and underachieving gifted middle school students' metacognitive strategies in reading comprehension. Unpublished Ph.D. Dissertation, Fordham University, United States -- New York.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing metacognition. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources [ED327218].
- Gilbert, J. K. (2005). Visualization: a metacognitive skill in science and science education. In J. K. Gilbert (Ed.), *Visualization in science education*, (pp. 9-27). Dordrecht: Springer.
- Hannah, C. I. & Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task, *Gifted Child Quarterly*, 52 (1), 3-18.
- McGuire, L. & Yewchuk, C. R. (1996). Use of metacognitive reading strategies by gifted learning disabled students: an exploratory study, *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (3), 293-314.
- Schellings, G.; Aarnoutse, C. & Leeuwe J.V. (2006). Third grader's think-aloud protocols: Types of reading activities in reading an expository text, *Learning and Instruction*, 16, 549-568.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (19), 58-80.
- Karatay, Halit (2011). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Berikan.
- Taner, H. (2009). *Bütün hikayeleri I: kızıl saçlı amazon*. Ankara: Bilgi.
- Yaylı, D. (2010). A think-aloud study: cognitive and metacognitive reading strategies of ELT department students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 234-251.

Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Yrd. Doç. Dr. Necla DÖNMEZ USTA
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
necla.donmezusta@giresun.edu.tr

Gonca KASAP
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
goncaksp@gmail.com

ÖZET

Birbirlerini sürekli etkileyen, aralarında ayrılmaz bir bağ olan toprak, hava ve su yaşadığımız çevreyi meydana getirir (Karpuzcu, 2007). Çevre, bireyin diğer insanlarla, insan dışındaki canlılarla ve tüm cansız öğelerle olan karşılıklı etkileşimini içeren bir bütünlüktür (Çelikkıran, 1997). İnsanoğlu 'nun yaşadığı bu çevreyi tanıması, çevresinde meydana gelen olayları fark etmesi ve çevre sorunlarıyla ilgili olumlu tutum ve davranışlara sahip olabilmesi için çevre eğitimi çok önemlidir (Kızıl, 2012). Bu nedenle, günümüzde var olan ve gelecekte yaygın olan eğilimleri göz önünde bulundurarak geleceğin öğretmenlerinin ve öğrencilerinin bu dönüşümler ışığı altında çevre eğitimi almaları gerekmektedir (Tanrıverdi, 2009).

Çevre için eğitim devamlı bir süreçtir ve tüm hayat boyu devam etmelidir (İleri & Sümer, 1998). İlköğretim çağında hatta okul öncesi dönemde gerçekleştirilen çevre eğitimi uygulamaları ile genç nesiller çevre eğitimine başlarlar. Ancak çevre eğitiminde başarının sağlanabilmesi, öğrencilere faydalı olmak, onları etkili çevre eğitimi ile bilinçlendirmek isteyen öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalarına bağlıdır (Karataş, 2013). Dolayısıyla çevre konularında eğitimli ve duyarlı öğretmenler olmadan bu konuda bilinçli bir nesil yetiştirmek mümkün değildir (Kızıl, 2012). Geleceğin gençlerini yetiştirecek olan öğretmenler, çevreye zarar vermekten kaçınan, bilinçli üreten bilinçli tüketen, kendisinin de bu çevrenin parçası olduğunu anlayan ve çevre sorunlarına duyarlı nesillerin oluşmasını sağlayacaktır (İlgar, 2007).

Hızlı sanayileşmeyle beraber hammadde ve enerji kaynaklarının hiç tükenmeyecek şekilde kullanılması, nüfus artışı, yanlış ve plansız şehirleşme gibi çeşitli insan etkinlikleri nedeniyle çevresel değerlerin zarar görmesi sonucunda ortaya çıkan çevre sorunları giderek artmaktadır (Amanov, 2007). Bu nedenle günümüzde çevre sorunları, dikkat çeken konulardan biri haline gelmiştir (Gülay & Ekici, 2010). Bu da Dünya'nın hangi bölgesinde ortaya çıkmış olursa olsun, etkisini diğer bölgelere de yayarak genişlemektedir (Ceritli, 1996). Özellikle de küreselleşmenin etkisi ile çevre sorunu, uluslararası bir boyut kazanmıştır (Tekeh, 2010). Bu sorunların çözümünde ilgili kuruluşlarca düzenlenecek çevre eğitimi programlarının her yaştan insana önemli katkısı olacaktır (Şimşekli, 2004).

Çevre duyarlılığı ve çevre eğitimi ile çevre sorunları arasında doğrudan bir ilişki vardır (Çabuk & Karacaoğlu, 2003). Yapılan literatür araştırmalarında bu konuyla ilgili çeşitli çalışmalara rastlanılmıştır; (Çabuk & Karaoğlu, 2003; Uluçınar Sağır ve diğ., 2008; Yıldırım, 2008; Kaya ve diğ., 2009; Keleş ve diğ., 2010; Sadık & Çakan, 2010; Arslan, 2011).

Bu bağlamda araştırmada; Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yürütülmesinde betimsel araştırmalardan tarama (survey) *Yöntemi* kullanılmıştır. Tarama (survey) *Yöntemi* çalışmaları, mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Bu *Yöntem*de daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz, sorularına cevaplar aranır. (Çepni, 2012).

Bu çalışmanın evreni Giresun Üniversitesi olup, örneklemini, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 308 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 308 öğretmen adayının 57'si Okul Öncesi Öğretmenliği, 69'u Sınıf Öğretmenliği, 57'si Türkçe Öğretmenliği, 61'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, 63'ü ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı, öğrencilerin kişisel özelliklerine ait sorular ve çevre tutum ölçeğinden oluşmaktadır. Tutum ölçeği olarak, Tuncer, Ertepinar ve Tekkaya (2005) tarafından hazırlanan ve geliştirilen çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 45 sorudan ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 16. 0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) programı kullanılarak analiz edilmiştir. SPSS 'e girilen veriler, ilk olarak veri temizleme süreçlerinden geçirilmiştir. Daha sonra, betimsel *Yöntem*lerden ortalama, yüzde- frekans dağılımı, standart sapma, t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki faktörlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre kuruluşlarına olan ilgilerinin çok az olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının çevre kuruluşu olarak TEMA vakfını en çok, ÇEVKOR vakfını ise en az yazdıkları tespit edilmiştir. Bugüne kadar çevre ile ilgili herhangi bir etkinliğe katılan öğretmen adayı sayısının katılmayanlara göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Maskan ve arkadaşlarının (2006) yapmış olduğu çalışmada da ankete katılan öğretmen adaylarının çoğu çevre ile ilgili herhangi bir etkinliğe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çabuk ve Karacaoğlu (2003) tarafından yapılmış benzer bir çalışmada öğrencilerin yaş gruplarına göre çevre duyarlılıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama çevre puanlarının farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada IV. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama tutum puanları en yüksek, III. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ise ortalama tutum puanlarının en düşük olduğu belirlenmiştir. Puanlar arasında betimsel bir farklılık bulunsu da oluşan bu farklılık 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının çevresel tutum puanları öğrenim gördükleri sınıflara göre önemli bir değişiklik göstermemektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleriyle çevreye olan tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı

tespit edilmiştir. Ancak, bayan öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Çevre, Çevre Eğitimi, Tutum, Öğretmen Adayları

Kaynakça

- Amanov, S. (2007). *Türkmenistan’ da Çevre ve Çevre Koruma Politikaları ve Çevresel Göstergelerin İncelenmesi Ve İşletmelerde Çevre Koruma Yükümlülüklerinin, Sürdürülebilir Gelişmenin Gerçekleştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Arslan, S. (2011). Çevre eğitiminin eleştirel düşünme ve çevresel tutum üzerine etkisi (sakarya il örneği) (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çelikkıran, A. (1997). *Çevre Sorunları Ve Eğitim(Çevre Konusunda Formatör Öğretmen Eğitimi Kursu Uygulama Örneği* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sivas.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Altıncı baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189- 199.
- Gülay, H. & Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74- 84.
- İlgar, R. (2007). Çevre eğitiminde yaygın eğitimin rolü ve önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 38- 50.
- İleri, R. & Sümer, B. (1998). Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması. *ÇEV- KOR Ekoloji-Çevre Dergisi*, 28, 3- 9.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karpuzcu, M. (2007). Çevre Kirlenmesi ve Kontrolü. (9.Baskı). İstanbul: Kubbealtı dizgi merkezi.
- Kaya, E., Akıllı, M. & Sezek, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 43- 54.
- Keleş, Ö., Uzun, N. & Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi Ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384- 401.
- Kızıl, M. (2012). *Çevre Bilimi Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgisi ve Çevreyi Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Maskan, A. K., Efe, R., Gönen, S. & Baran, M. (2006). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Nedenleri, Eğitimi ve Çözümlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 1-12.
- Sadık, F. & Çakan, H. (2010). Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351- 365.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83- 92.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 89- 104.
- Tekeh, S.K. D. (2010). *Çevre Sorunları Açısından Küreselleşme Sürecinde Kitle İletişim ve Çevre İçin Eğitimin Önemi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tuncer, G.; Ertepinar, H., Tekkaya, C. (2005). Environmental Attitudes of Young People in Turkey: Effects of School Type and Gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215-233.
- Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O. & Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496- 511.
- Yıldırım, N. (2008). *Dizayn Edilen Çevre Eğitimi Dersinin İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarına Olan Etkisi* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimine İlişkin Boylamsal Bir Araştırma

Asst. Prof. Güneş SALI
Bozok University, Faculty of Education
Department of Educational Science Yozgat
gunes.sali@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Yaratıcılık toplumun ve insanlığın gelişiminde önemli bir yer tutan, her bireyde var olan ve yaşamın her döneminde bulunabilen bir yetenek, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi, var olandan yeni, farklı bir şeyler çıkarma, yakın ve uzak çevreyi görebilme, yoğun bir farkındalık, bir bilinç artısıdır (Aslan, 2000; May, 1991).

Yaratıcı eylemler öğrenilmiş olmadığından yaratıcılığı çocuklarda gözlemlemek daha kolaydır. Çocuklar kendilerini yaratma eylemine itecek istence farkında olmadan sahiptir. (Özden, 1993). Genel olarak okul öncesi dönem çocuğunun yaratıcılığı yaklaşımı çok daha özgür ve yalındır. Bu dönemde çocuklar, öz bilinçleri tam gelişmemiş olduğundan, yaratıcı etkinliklerde kendilerini ifade etme yolları konusunda çok yaratıcı ve güvencilerdir. İlkokul döneminde ise çocuk artık bazı şeyler hakkında bilgi sahibi olmuştur. Özbilinçlerinin gelişmişliğine egemen olmalarına karşın, yaratıcı etkinliklerinde amaçlarına ulaşabileceklerinden kuşkuludurlar (San, 1979). Yapılan bazı araştırmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe yaratıcı yeteneklerde genel bir azalmanın olduğu ortaya konulmuştur (Akt.Torrance, 1962). Moran, Sawyers and Moore (1988) yaptıkları bir araştırmada okulöncesi çocuklarının daha büyük yaştaki çocuklara göre daha geniş oranda orijinal tepki gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu *Bulgular* formal okul dersleriyle çok zaman harcayan okul çocuklarının sınırlandırılmış ve orijinal düşünmeye izin vermeyen eğitim programlarından etkilendiğini göstermektedir. Oysa okulöncesi yaş dönemindeki çocuklar bu katı kurallarla belirlenmiş formal okul dersleriyle henüz karşılaşmamışlardır (Isenberg & Jalongo, 1973).

Küçük çocuklarda yaratıcı beceriler daha kolay gözlenmektedir. Ancak yaratıcı düşünce pekiştirilmediğinden veya engellendiğinden yaş ilerledikçe yok olabilmektedir (Fyle,1985). Yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı düşünmenin doğuştan getirilen yetenek olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir bir yetenek de olduğu, uygun ortam düzenlemelerinin ve uygun programların sunulması halinde, bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Karakuş, 2001). Özellikle okulöncesi ve ilkökula başlanan ilk yıllar, belli bir yaratıcılık potansiyeline sahip olarak gelen çocukların bu potansiyellerini geliştirmesi ve kullanabilmesi için uygun bir dönemdir (Bessis & Jaqui, 1973). Çocukların gelişim dönemlerine göre yaratıcılık düzeylerinin bilinmesi, onlar için uygun programların hazırlanmasını, uygun ortamların düzenlenmesini kolaylaştırabilir. Böylece çocukların yaratıcılıkları küçük yaşlardan itibaren köreltilmeyip, gelişmesi desteklenebilir.

Amaç: Ülkemizde yaratıcılığa ilişkin değişik yaş gruplarına yönelik kesitsel araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aral, 1996; Dinçer, 1993; Öncü, 1989, 2003; Yıldız, 2000; Ersoy ve Başer, 2009; Akçum, 2005; Ceylan, 2008; Atay, 2009; Çakmak ve Baran, 2006; Alacapınar, 2013). Ancak çocuklarda yaratıcılık yeteneğinin boylamsal olarak incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu noktadan hareketle çocuklarda yaratıcılığın gelişiminin ana sınıfından başlayıp beşinci sınıfa kadar izlenmesi amaçlanmıştır. Bu boylamsal araştırma sonucunda elde edilecek *Bulguların*, çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesini, desteklenmesini sağlayacak olan gelişimsel gereksinimlerine uygun ortamların, etkinliklerin ve programların hazırlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bildiride, araştırmanın ilk iki yıllık (2011-2012 ve 2012-2013 eğitim öğretim yıllarını kapsayan) bölümüne yer verilmiştir.

Yöntem: Çocuklarının yaratıcılıklarının, ana sınıfından başlayıp beşinci sınıfa kadar yıllara göre incelenmesi amacıyla planlanan bu araştırmada betimsel *Yöntem*lerden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1995). Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Yozgat İl merkezinde bulunan ilköğretim okulları bünyesindeki 47 anasınıfına devam eden çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise bu anasınıflarından tesadüfi *Yöntem*le seçilen 201 çocuk oluşturmuştur. Ancak çocuklar birinci sınıfa başladıklarında, yani 2012-2013 eğitim öğretim yılında, örneklemin tamamına (201) bazı nedenlerle (il dışına gitme, uygulamaya katılmak istememe, sürekli devamsızlık, vefat vb.) ulaşamamış, örneklem sayısı birinci sınıfa 160'a düşmüştür. Dolayısıyla analizlerde 160 (78 kız 82 erkek) katılımcıdan toplanan *Veri toplama araçları* kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu, Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A Testi ve Şekil Form B Testi kullanılmıştır. Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği'nin sözel ve şekilsel kısımları Aslan (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve testin çevirisi, test maddelerinin Türkçeye adaptasyonu, Türkçeye çevirisinin geçerliği ve güvenirliği araştırılmıştır. İngilizce ve Türkçe test uygulamaları arasındaki korelasyon toplam şekilsel yaratıcılık için yüksek düzeyde anlamlı çıkmıştır ($r=0.59$). Elde edilen iç tutarlılık analizlerinde $r=0.38$ ile $r=0.89$ arasındadır. İç - dış geçerlilik çalışmaları kapsamında, kriter geçerliğinde sıfat listesi, Wechsler Yetişkinler Formu ve Wonderlic Personel Testi kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda, testin tüm yaş grupları ve puan türleri için güvenilir olduğu görülmüştür (Aslan, 2001).

Araştırma için gerekli izin Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Uygulama 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ikinci dönem, Yozgat il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 23 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, uygulamaya başlamadan önce araştırmacılar tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerle bilgilendirme görüşmeleri yapılarak *Araştırmanın amacı* genel olarak açıklanmış ve bilgi verilmiştir. Çocuklar için Genel Bilgi Formu araştırmacı tarafından öğretmen desteği ile doldurulmuştur. Torrance Yaratıcılık Ölçeği tüm okullarda küçük gruplar halinde

ayrı bir sınıfta uygulanmıştır. Çocuklar ana sınıfında iken okuma yazma bilmediklerinden, yaptıkları çizimlerin ismini yazma konusunda, araştırmacı yardımcı olmuştur. Birinci sınıfa geçtiklerine ise okuma yazmayı öğrendikleri için çizimlerin ismini kendileri yazmışlardır. Süreli bir test olması nedeniyle Torrance Yaratıcılık Ölçeği'nin uygulanması her oturumda 30 dakikada tamamlanmıştır. (Her üç etkinlik on dakika ile sınırlı olup, katılımcılar etkinlikleri yaklaşık onar dakikalık süreler içinde tamamlamışlardır). Test süresince katılımcıların, birbirlerinin çizimlerinden etkilenmemesi konusuna dikkat edilmiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz ölçümlerde t Testi ve eşleştirilmiş t-testi yapılmıştır.

Sonuç ve Tartışma: Araştırma sonucunda çocukların anasınıfında ve birinci sınıfta aldıkları yaratıcı düşünme puanlarının, yalnızca zenginleştirme alt boyutunda farklılaştığı ($t_{(159)}=-4.883$, $p<.001$), görülmüştür. Çocukların birinci sınıfta aldıkları zenginleştirme alt boyut puanlarının, anasınıfında iken aldıkları zenginleştirme alt boyut puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$). Yaratıcılığın akıcılık ($t_{(159)}=.654$, $p>.01$), orijinallik ($t_{(159)}=1.111$, $p>.01$), başlıkların soyutluğu ($t_{(159)}=.463$, $p>.01$), erken kapamaya direnç ($t_{(159)}=.879$, $p>.01$), alt boyut puanlarında ve toplam yaratıcılık puanında ($t_{(159)}=1.268$, $p>.01$) ise anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Buna karşılık çocukların anasınıfında iken aldıkları akıcılık ($\bar{X}=20.28$), orijinallik ($\bar{X}=16.22$), başlıkların soyutluğu ($\bar{X}=1.18$), erken kapamaya direnç ($\bar{X}=9.38$) ve toplam yaratıcılık ($\bar{X}=16.10$) puan ortalamalarının birinci sınıfta aldıkları akıcılık ($\bar{X}=19.76$), orijinallik ($\bar{X}=15.32$), başlıkların soyutluğu ($\bar{X}=1.09$), erken kapamaya direnç ($\bar{X}=9.00$) ve toplam yaratıcılık ($\bar{X}=15.42$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların anasınıfında iken aldıkları akıcılık puanları ($t_{(158)}=2.613$, $p<.010$) ile, birinci sınıfta iken aldıkları akıcılık puanlarının ($t_{(158)}=2.613$, $p<.010$) ve zenginleştirme puanlarının ($t_{(158)}=2.020$, $p<.045$) cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir. Kız çocuklarının anasınıfında iken aldıkları akıcılık puanlarının, erkek çocuklarının anasınıfında iken aldıkları akıcılık puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu; benzer şekilde kız çocuklarının birinci sınıfta iken aldıkları akıcılık puanlarının ve zenginleştirme puanlarının erkek çocuklarının birinci sınıfta iken aldıkları akıcılık puanlarından ve zenginleştirme puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$).

Anahtar sözcükler: Çocuk, yaratıcılık, yaratıcılığın gelişimi, boylamsal araştırma.

Referanslar

- Alacapınar, F.G. (2013). Grade level and creativity. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 247-266.
- Akçum, E. (2005). *5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık ve öğrenime hazır oluş düzeylerine okulöncesi eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aral, N. (1996). Dokuz ve on dört yaşlarındaki çocukların yaratıcılıkları ile sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 20 (101), 65-72.
- Aslan, E. (2000). Yaratıcı bir çocuk yetiştirmek. Power of creativity in business. The First Series of Interactive Conferences on Creativity in Turkey. 2nd year.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. Marmara Üniversitesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 öğrencilerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bessis, P. & Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık Nedir?* İstanbul Reklam Ofset, İstanbul.
- Ceylan, E. (2008). *Okulöncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çakmak, A. & Baran, G. (2006). Köyde ve kentte yaşayan altı yaş çocuklarının yaratıcılıklarının karşılaştırılması. *Avrupa Birliği Sürecinde Okulöncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı) Bildiriler Kitabı*, 27-30 Haziran 2006, Kıbrıs, 154-169.
- Dinçer, D. (1993). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocukların anne-baba tutumları ile yaratıcı düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, E. & Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9), 129-137.
- Fyle, B. (1985). Encouraging creative thinking in children. *Teacher Education Quarterly*, 12 (1), 30-35.
- Isenberg, J.P. & Jalango, M.R. (2006). *Creative expression and play in early childhood*. London: Prentice Hall.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26 (119), 3-3.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- May, R. (1991). *Yaratma cesareti*. (Çev.: A. Oysal), Metis Yayıncılık, İstanbul.
- Moran, J.D. III, Sawyers, J.K. & Moore, A.J. (1988). The Effects of Structure in Instructions and Materials on Preschoolers' Creativity. *Home Economics Research Journal*, 17 (2), 148-152.
- Öncü, T. (1989). *Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Testi aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43 (1) 221-237.
- Özden, Y. (1993). *Yaratıcılığı Geliştirme Düşünmeyi Öğrenme Öğretme Biçimleri*. Pegem Yayınları, Ankara.
- San, İ. (1979). Yaratıcılık, iki düşünce biçimi ve çocuğun yaratıcı eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, (177-190). 12 Ekim 2013 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/502/6036.pdf> adresinden erişildi.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Yıldız, F.Ü. (2000). *Deneyisel yaratıcılık programının 4-5 yaş çocuklarının sosyal ve bilişsel gelişimlerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Matematik Öğretmeni Adaylarının İspat Yapma Becerileri, İspat Yaparken Yaşadıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Sebepleri

Arş. Gör. Muhammet DORUK
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
mdoruk20@gmail.com.

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim
Fakültesi, akaplan@atauni.edu.tr.

ÖZET

Problem durumu: Bir tartışma ortamında kişiler muhabatını ikna etmek amacıyla düşüncelerini mantıklı gerekçelerle doğrulamaya çalışırlar. Bu mantıklı gerekçeler tartışılan alana göre değişmektedir. Eğer söz konusu tartışma hukuk alanında ise kişi düşüncelerini desteklemek ve doğrulamak için anayasa ya da ceza hukukunun maddelerini dayanak olarak kullanır. Eğer tartışma tarih alanında ise kişiler ifadelerini tarih alanında herkesin doğruluğu üzerinde uzlaşa sağladığı belgelere dayandırma gereksinimi duyar. Matematik alanında yapılan bir tartışmada ise matematiksel ifadelerin doğrulanmasında ispatlar kullanılır. Kişi, matematiksel ifadelerini matematiksel gerçeklerden yararlanarak ispatladığı sürece muhabatını ikna edebilir. Çünkü matematikte ispatlar, bir sonucu doğrulamak, başkalarını bilgilendirmek ve bu bilgiye ikna etmek, bir sonuç bulmak ve sonuçları tümdengelsel bir *Yöntem* içinde yerleştirmek için kullanılır (Almeida, 2003). Matematiksel ispatlar sayesinde insanlar ulaştıkları doğruları savunarak başka toplumları ikna edebilmektedirler (Almeida, 2003; Harel ve Sowder, 1998).

Matematiksel ispatın, bir sonucu doğrulamanın yanında bu sonucu açıklayarak ikna etme fonksiyonu da vardır (Hanna, 2000; Hanna ve Janke, 1999). Matematiksel ispatlar sayesinde yalnızca matematiksel ifadelerin doğruluğu gösterilmekle kalmaz, aynı zamanda neden doğru olduğu da gösterilir (Hanna ve Barbeau, 2009). Bu sayede matematiksel ispatlar matematiksel bilginin kurulmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında etkin rol oynar (Stylianides vd., 2007). İspatlarla birlikte matematiksel bilgiler gelişir ve olgunlaşır (Kitcher, 1984). Matematiksel ispatlar, sonuçların birbiri ile bağdaştırılarak matematiğin sistemleşmesinde katkıda bulunur. Matematiksel ispatlar matematiğin gelişmesinde ve sistemleşmesinde ne kadar önemli ise matematik eğitimi açısından düşünüldüğünde de aynı önemini korumaktadır. Matematik eğitimcileri matematiksel ispatın matematik eğitiminin önemli bir parçası olduğunu düşünerek öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi öğrenmelerini sağlamak için matematiksel ispatları bir araç olarak görmektedirler (Güven, Çelik ve Karataş, 2005; Hersh, 1993). Matematiksel ispatlarla birlikte öğrenciler matematiksel kavramları daha iyi anlarlar, öğrencilerin kritik düşünme becerileri, muhakeme becerileri ve matematiksel düşünceleri gelişir (Dickersen, 2008; Fawcett, 1938; Hanna, 1991).

Öğrencilerin ispat konusunda yeterli düzeye gelebilmesi ve olumsuz duygular beslememesi için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının söz konusu yeterliklerinin sınanması gerekmektedir. Araştırmalardan elde edilecek sonuçlar öğretmen adaylarının donanımlı olarak yetişmelerinde katkı sağlayabilir. Bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının ispat yapma düzeylerini ve ispat yaparken yaşadıkları güçlükleri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Ayrıca çalışmada, ispat yaparken güçlük yaşayan öğretmen adaylarının kendilerinde bulunan güçlüklerin sebeplerine ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları matematik öğretmeni adaylarının ispat yaparken ne tür güçlüklerle karşılaştıkları, ispatlara karşı tutumları ve ispatların öğretimi konusundaki düşünceleri konusunda bilgi vermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarının öğretmen adaylarına ve ispat ağırlıklı derslerin öğretiminden sorumlu öğretim elemanlarına ispat yaparken karşılaşılan güçlükler ve sebepleri hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının ispat yapma düzeylerini ve ispat yaparlarken karşılaştıkları güçlükleri sebepleri ile birlikte ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının ispat yapma becerileri ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının ispat yaparken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Öğretmen adaylarına göre, ispat yaparken karşılaştıkları güçlüklerin sebepleri nelerdir?

Yöntem: Çalışmada öğretmen adaylarının ispat yapma düzeylerini ve ispat yaparken karşılaştıkları güçlükler ile birlikte bu güçlüklerin sebeplerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak yapılmıştır. Bu çalışma için en uygun araştırma deseninin durum çalışması olduğu kanaatine varılmıştır. Çalışmanın katılımcıları Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği ikinci sınıflarında öğrenim gören toplam 121 öğretmen adaydır. Ayrıca öğretmen adayları arasından, tespit edilen her bir güçlüğü temsil eden yedi öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada iki çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulabilmek için öğretmen adaylarından kendilerine yazılı olarak yöneltilen bir teoremi ispatlamaları istenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusuna cevap bulabilmek için ispatları geçersiz olarak değerlendirilen öğretmen adaylarının ispatları incelenerek güçlükler belirlenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının ispat yaparken karşılaştıkları güçlüklerin sebeplerini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış İspat Yapmaya Karşı Güçlük Mülakat Formu (İYKGMF), her biri farklı ispat yapma güçlüğüne sahip yedi öğretmen adayına uygulanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

Sonuçlar: Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının ispat yapma düzeylerinin oldukça düşük olduğu (%7) tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlüklerin başında ispat yaparken tanımları ifade etme güçlüğünün geldiği belirlenmiştir. Bu güçlüğü sırasıyla teoremin ifadesini anlama, matematiksel dil ve notasyonları kullanma, uygun ispatlama stratejisi ve

Yöntemini seçme, kavramları karıştırma, tanımlardan ispat yapısı oluşturma ve düşündüklerini ifade etme güçlükleri izlemektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmen adaylarının bu güçlüklerin başlıca sebebi olarak ispata karşı beslenen olumsuz duyguları, ispatların öğrenimi ve öğretimindeki eksiklikleri gördükleri tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Almeida, D. (2003). Engendering proof attitudes: Can the genesis of mathematical knowledge teach us anything? *International Journal of Mathematical Education in Science and Education*, 34(4), 479-488.
- Dickerson, D. S. (2008). *High school mathematics teachers' understandings of the purposes of mathematical proof*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Syracuse.
- Fawcett, H. P. (1938). *The nature of proof: a description and evaluation of certain procedures used in a senior high school to develop an understanding of the nature of proof*. (NCTM year book 1938). New York: Teachers' College, Columbia University.
- Güven, B., Çelik, D., ve Karataş, İ. (2005). Ortaöğretimdeki Çocukların Matematiksel İspat Yapabilme Durumlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi.*, 30, 319.
- Hanna, G. & Barbeau, E. (2009). Proofs as bearers of mathematical knowledge. *ZDM Mathematics Education*, 40:345–353.
- Hanna, G. & Jahnke, H. N. (1999). *Using arguments from physics to promote understanding of mathematical proofs*. In O. Zaslavsky (ed.), *Proceedings of the twenty third conference of the international group for the psychology of mathematics education*, 3, 73–80. Haifa, Israel.
- Hanna, G. (1991). Mathematical proof. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics* 44: 5–23.
- Harel, G., & Sowder, L. (1998). *Students' proof schemes: Results from an exploratory study*. In A. H. Schoenfeld, J. Kaput, & E. Dubinsky (Eds.), *Research In College Mathematics Education III* (Pp. 234-283). Providence, RI: AMS.
- Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24, 389–399.
- Kitcher, P. (1984). *The nature of mathematical knowledge*. New york: Oxford university press.
- Stylianides, G. J., Stylianides, A. J. & Philippou. (2007). Preservice teachers' knowledge of proof by mathematical induction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 145- 166.

Öğretim Elemanlarının Akademik Dışı Etkinliklere, Görevlere ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Doç.Dr. İlhan GÜNBAYI
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı,
igunbayi@akdeniz.edu.tr

Uzm. Gamze KASALAK
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı,
gamzekasalak@gmail.com

Serdar ÖZÇETİN
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
serdarozcetin@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Öğretim üyelerinin rolleri araştırma, öğretim, uygulama ve entegrasyon olmak üzere dört grupta yer almaktadır (Boyer, 1990). Odabaşı, Kurt, Yurdakul, Fırat ve İzmirli (2012) akademisyenlik mesleği kapsamında akademik etkinlikleri araştırma, öğretim, toplum hizmeti ve yönetim kavramları bağlamında ele alınabileceğini belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının sahip oldukları bu roller ve görevler mesleklerine ilişkin tutum ve görüşlerinde değişime yol açabilir. Bu değişim öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine olumlu bir katkı sağlayabileceği gibi olumsuzluklara da neden olabilir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma ile yükseköğretim kurumlarında akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların işleyişlerini belirlemek ve öğretim elemanları üzerindeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu amaç doğrultusunda 2012-2013 akademik yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan yedi öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde tasarlanan bu araştırmada, öğretim elemanları amaçlı örneklem *Yöntem*lerinden birisi olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Nitel araştırma *Yöntem*lerinden içerik analiz ile verilerin analizinin gerçekleştiği araştırmada yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve metafor olmak üzere iki farklı *Yöntem*le veriler toplanmıştır. Verilerin analizi, QSR Nvivo 9.2 nitel veri analiz programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Kelle, 1995; Cohen, Mannion & Morrison, 2007). Kasım-Aralık 2012 tarihleri arasında toplanan verilerin ses kayıtlarının harfiyen yazılı dökümleri, bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiş ve yedi öğretim elemanına ait yaklaşık 38 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde veriler tema ve alt temalar çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın uygunluk kriterlerinin sağlanması konusunda, iç geçerlilik (inandırıcılık) dış geçerlilik (aktarılabirlik) ve güvenilirlik (tutarlılık ve teyit edilebilirlik) kriterleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Bulguları: Araştırmaya katılan öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda tema ve her temanın alt temaları oluşturulmuştur. Araştırmanın *Bulguları*nı oluşturan ana temalar öğretim elemanlarının (1) akademik dışı etkinlik, görev ve uygulama *algıları*, (2) akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların *görevlendirme şekli*, (3) yaptıkları akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların *türleri*, (4) akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların öğretim elemanları tarafından yapılma *nedenleri*, (5) akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların öğretim elemanları üzerindeki *etkileri*, (6) akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların daha etkili uygulanmasına ilişkin *çözüm önerileri* ve (7) akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamalara ilişkin *metafor algıları* şeklinde belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre akademik dışı etkinlik, görev ve uygulama algıları eğitim öğretim faaliyetleri dışında kalan görevlerde bulunmak, eğitim öğretim koordinasyonu sağlamak, gönüllü olarak kabul etmek, fakülte idaresini tarafından öğretim elemanlarına yüklenmek, idari personelin yapması gereken işleri yapmak, kurumun web sitesi ile ilgilenmek, öğrencilere rehberlik etmek, öğrencilere yardımcı olmak, öğrencilerin ders kayıtlarını yapmak, öğrencilere rol model olmaya çalışmak, yazışmalarda bulunmak ve yönetim boyutunu ilgilendiren eğitim öğretim işlerini yapmak şeklinde tanımlanmıştır. Öğretim elemanlarının akademik görev algıları ise bilimsel faaliyetlerde bulunma ve eğitim-öğretim ile ilgilenme şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının yaptıkları akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların görevlendirilmesi bölüm içinde ortak karar mekanizması, yazılı (e-posta, resmi yazı) ve sözlü (telefon, yüzyüze), gönüllü uygulama, istek dışı görevlendirme, kontrol dışı görevlendirme, üstten görevlendirme ve zorunlu görevlendirme ile gerçekleştiği ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının yapmış ya da yapmakta oldukları akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların türleri Bölüm Başkanı, Anabilim Dalı Başkanı, Enstitü Kurul Üyesi, Fakülte Kurul Üyesi, Satın Alma Komisyonu, Bologna Koordinatörü, Eğitim Öğretim Koordinatörü (ders kayıtlarında bulunma, formasyon kayıtlarında bulunma, otomasyon girişini yapma ve sınav gözetmenliği yapma), Erasmus Koordinatörü, Farabi Koordinatörü, Spor Koordinatörü, Web Koordinatörü ve Diğer (öğrencilerin akademik/akademik dışı sorunlarına rehberlik etmek, öğretim üyelerinin çevirilerini yapmak ve öğretim üyelerinin anketlerini girmek) şeklindedir.

Akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların öğretim elemanları tarafından yapılma nedenleri bilimsel faaliyetlerin daha etkin ve verimli olmasını sağlamak, diğer bölümlere destek olmak, eğitim ve öğretimin devamlılığını sağlamak, fakülte dersliklerinin uygun koşullarda olmasını sağlamak, olumlu kurum iklimi oluşturmak, öğrencilere danışmanlık hizmeti vermek,

kuruma veya bölüme belirli bir vizyon ve misyon kazandırmaktır. Ayrıca, yeterli ve nitelikli idari personelin olmamasından dolayı da akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların, öğretim elemanları üzerindeki etkileri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı kategoride sınıflandırılmıştır. Kendini keşfetme ve geliştirme, öğrenciye yardımcı olma, yönetsel ve eğitsel bilgi ve beceri kazanma, yeni kişilerle tanışma, kendi kültürümüzü tanımada farkındalık oluşumunu sağlama, saygınlık ve takdir görme olumlu etkileri olarak görülmektedir. Olumsuz etkileri ise psikolojik, yönetsel, ekonomik ve akademik olarak sınıflandırılmıştır.

Akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamaların daha etkili uygulanmasına ilişkin öğretim elemanlarının çözüm önerileri ise dekan, dekan yardımcısı ve bölüm başkanları ile uyumlu ilişkilerde bulunmak, çalışma ekibi ile iyi ilişkiler içinde olmak, bilgi teknolojileriyle ilgilenen kişilerin bu görevlerde yer almasını sağlamak, öğretim elemanlarının çalışma ortamını iyileştirmek, görevlendirmeleri formal bir şekilde gerçekleştirmek, nitelikli öğretim elemanları, idari personel ve öğrencilere yetki ve sorumluluk vermek, öğretim elemanlarına sorumlu oldukları görevler hakkında bilgilendirmede bulunmak, öğretim üyelerinin ders yükünü azaltmak, öğretim elemanlarının iş tanımını yapmak, idari personelin sayısını artırmak ve görev dağılımını adil bir şekilde gerçekleştirmek şeklindedir.

Öğretim elemanlarının akademik dışı etkinlik, görev ve uygulamalara ilişkin metafor algıları incelendiğinde insan (muhtar ve belediye başkanı), hayvan (örümcek ve eşek) ve bitki (keçiboynuzu ve diken) olmak üç farklı kategoride sınıflandırdıkları görülmektedir.

Araştırmanın sonuçları ve önerileri:

Araştırma sonunda elde edilen *Bulgulara* dayalı olarak varılan genel sonuçlar çerçevesinde öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumu bünyesinde görev ve sorumluluklarının belirlenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Anahtar sözcükler:

Öğretim elemanları, Akademik dışı etkinlikler, Akademik dışı görevler, Akademik dışı uygulamalar

Kaynakça

- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cohen, L., Mannion, L. & Morrison K. (2007). *Research methods in education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kelle, U. (1995). *Computer aided qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Odabaşı, H.F., Kurt, A.A., Yurdakul-Kabakçı, I., Fırat, M. ve İzmirli, S. (2012). Öğretim Üyelerinin Akademik Etkinliklere İlişkin Görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 48, 73-96.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

5. Sınıf Öğrencilerinin Zihinden Toplama İşlem Becerileri Üzerine Bir Çalışma

Doç.Dr. Sare ŞENGÜL
Marmara Üniversitesi
zsengul@marmara.edu.tr

Arş.Gör.Hande GÜLBAĞCI DEDE
Marmara Üniversitesi
hande.gulbagci@marmara.edu.tr

Muhammed Çağrı GÖKTAŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
cagrigoktas@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Zihinden işlem, kâğıt kalem gibi harici bir araç kullanılmadan işlem prosedürünün zihinsel olarak yürütülmesidir (Reys, 1984). Yapılan birçok uluslararası çalışma ve raporda matematik eğitiminde zihinden işlemin önemi sıkça vurgulanmaktadır (MacLellan, 2001; NCTM, 2000; Varol & Farran, 2007). Thompson (1999), zihinden işlem kavramına bu kadar önem verilmesinin sebeplerini belirli başlıklar altında toplamıştır. Zihinden işlem; (1) günlük hayatta sıkça kullanılmakta, (2) sayı hissini geliştirmekte, (3) problem çözme becerisini desteklemekte, (4) ileri düzey yazılı işlemdeki başarıyı arttırmakta, (5) tahmin becerisi için bir temel oluşturmakta ve (6) yaratıcı ve bağımsız düşünmeyi desteklemektedir. Benzer biçimde ülkemizde de ilköğretim matematik eğitiminin genel amaçları arasında, öğrencilerin tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilmesi yer almaktadır (MEB, 2009).

Yazılı işlem algoritmaları öğrencilerin ne yaptıklarını düşünmeden çeşitli işlem basamakları izlemelerini sağlarken, zihinden işlem öğrencinin problemdeki sayının ne anlama geldiğini belirleme sürecinde yer almasına izin vermektedir (Varol & Farran, 2007). Diğer bir ifadeyle yazılı işlem yaparken öğrenci, işlem basamaklarını düşünmeksizin takip etmekte zihinden işlem yaparken ise sonuca varmak için işlemdeki sayıları alt alta düşünerek manipüle etmektedir. Sayıların farklı ve işlemi kolaylaştıracak şekilde manipüle edilmesi zihinden işlem için birden fazla çözüm yolunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla literatürde zihinden toplama ve çıkarma işlemleri için birçok farklı strateji ve isimlendirme yer almaktadır (Heirdsfield & Cooper, 2004; Thompson, 2000; Thompson & Smith, 1999; Threlfall, 2002).

Yapılan çalışmada Yang ve Huang (2014) tarafından yapılan sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmada zihinden toplama işlemi için; sayma, parçalama, birleştirme, bütüncül, kısa atlama ve dikey toplama algoritması olmak üzere altı strateji bulunmaktadır. Sayma ve dikey toplama algoritması diğerlerinden daha basit seviyededir. Dikey toplama algoritma stratejisinde öğrenci zihinden işlem yaparken sayıları alt alta düşünerek sanki yazılı işlem yapıyor gibi eldeli toplama işlemi yapmaktadır. Diğer stratejilerde ise öğrenci, sayıları değiştirerek işlemi kolaylaştırır. Bunun için sayılar hakkında daha iyi bir bilgiye sahip olmak ve esnek düşünmek gerekmektedir. Örneğin 28+35 işlemini bütüncül strateji kullanarak yapan öğrenci ilk önce 30 ile 35'i zihinden toplayacak daha sonra 2'yi 65'ten çıkaracaktır. Öğrencilerin zihinden işlem yaparken ilkel stratejilerde kalmaması, ileri düzey stratejiler kullanabilmesi hatta kendi stratejilerini üretebilmeleri gerekmektedir. Bunun için öğrenciye zihinden işlem becerisini geliştirebilecekleri sınıf ortamlarının sağlanması önem taşımaktadır.

Amaç

Çalışmanın amacı; zihinden toplama işlem becerisini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamasının, çalışmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinin zihinden toplama işlem becerisine olan etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğrenciler öğretim uygulamasından önce zihinden toplama işlemi için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Öğrencileri öğretim uygulamasından sonra zihinden toplama işlemi için hangi stratejileri kullanmaktadır?

Öğretim uygulaması öğrencilerin zihinden toplama stratejilerinde bir değişiklik meydana getirmiş midir?

Öğretim uygulaması, öğrencilerin zihinden toplama işlemindeki başarısını anlamlı biçimde etkilemiş midir?

Yöntem: Çalışmada tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya İstanbul ilindeki bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim görmekte olan ve gönüllük esasına göre seçilen 30 öğrenci (13 kız, 17 erkek) katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir test ön ve son test olarak kullanılmıştır. Bu testte iki sayının toplamının sorulduğu sekiz soru yer almaktadır. Toplama işlemleri seçilirken toplamın 200'den fazla olmamasına dikkat edilmiştir. Ön test, öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde uygulanmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere işlemler sırasıyla gösterilmiştir. Öğrencilerden işlemleri zihinden yaparak sonucu söylemeleri ve kullandıkları stratejileri açıklamaları istenmiştir. Çalışmanın uygulama süreci üç ders saati olarak planlanmıştır. Bu süreçte etkinlik temelli öğretim ile öğrencilerin farklı zihinden toplama stratejilerini keşfetmeleri amaçlanmıştır. Uygulama süresinin yetersiz kalmaması için öğrencilerin bireysel olarak yapacağı çalışma yapıları hazırlanmıştır. Çalışmanın ön testi yapılmış olup uygulama süreci devam etmektedir. Son test ise uygulamadan sonra aynı prosedür izlenerek uygulanacaktır. Veri analizinde ise ön ve son testten elde edilen veriler kullanılacaktır. Analizde zihinden toplama işlemin sonucunun doğruluğu ve kullanılan stratejinin ne olduğu tespit edilecektir.

Geçici Bulgular: Çalışmanın ön testten elde edilen sonuçları analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre 30 öğrencinin 8 soruya vermiş olduğu 240 cevabın 210'u (%87,5) doğru, 30'u (%12,5) ise yanlıştır. Elde edilen bu sonuca göre çalışmaya katılan öğrencilerin zihinden işlem yaparak sonuç bulmada sonuçların doğruluğu bakımından başarılı oldukları söylenebilir. Kullanılan stratejiler incelendiğinde ise 240 stratejinin 160'ı (%66,7) dikey toplama algoritması, 10'u (%4,2) bütüncül, 14'ü (%5,8) birleştirme, 56'sı (%23,3) parçalama stratejisi olduğu saptanmıştır.

Sonuç: Çalışmanın ön testinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan sonuç öğrencilerin büyük çoğunlukla ilkel seviyede zihinden toplama işlemi yaptığını ve daha gelişmiş olan stratejileri yeterince kullanamadığını göstermektedir. Çalışmanın diğer sonuçları öğretim uygulamasının ve son testin tamamlanmasının ardından yapılacak olan veri analizinden sonra ortaya çıkacaktır.

Referanslar

- Heirdsfield, A. M., & Cooper, T. J. (2004). Factors affecting the process of proficient mental addition and subtraction: Case studies flexible and inflexible computers. *Journal of Mathematical Behaviour*, 23(443-463).
- Maclellan, E. (2001). Mental calculation: Its place in the development of numeracy. *Westminster Studies in Education*, 24(145-154).
- MEB. (2009). *İlköğretim matematik dersi 1–5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Reys, R. E. (1984). Mental computation and estimation: Past, present, and future. *The Elementary School Journal*, 84(5), 546-557.
- Thompson, I. (1999). Getting your head around mental calculation. In I. Thompson (Ed.), *Issues in Teaching Numeracy in Primary Schools* (pp. 145-156). Buckingham: Open University Press.
- Thompson, I. (2000). Mental computation strategies for addition and subtraction: Part 2. *Mathematics in School*, 29(1), 24-26.
- Thompson, I., & Smith, F. (1999). *Mental calculation strategies for the addition and subtraction of 2-digit numbers. Final report*. Newcastle upon Tyne: University of Newcastle.
- Threlfall, J. (2002). Flexible mental calculation. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 29-47.
- Varol, F., & Farran, D. (2007). Elementary school students' mental computation proficiencies. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 89-94.
- Yang, D. C., & Huang, K. L. (2014). An intervention study on mental computation for second graders in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 3-15.

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerine Göre Sevgi Eğitimi

Yrd. Doç. Dr. Meliha KÖSE
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler
Öğretmenliği, Bartın
melihakose@gmail.com

Dr. Ebru DEMİR
Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu
Başkanlığı, Ankara
demirebru78@gmail.com

Hafise KOCAMAN
Milli Eğitim Bakanlığı, Yenikent İlksan Anadolu Lisesi, Ankara fizeko@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Sevgi, insanın kendini güvende hissetmesinin en önemli araçlarından biridir. Sevginin hissedilmediği ve yaşanmadığı ortamlar, insanları ruhsal problemlere sürüklemekte ve yalnızlaştırmaktadır. Bu anlamda sevgi, insanların kaçınılmaz bir ihtiyacıdır. Fromm'a göre sevgi pasif bir duygu değildir; insanın kendi içinde geliştirdiği bir şeydir, bir şeye sürüklenmesi değildir (Fromm, 2013, s. 33). Ayrıca Fromm, sevmeye işini bir sanat olarak değerlendirmekte ve "Eğer sevmeyi öğrenmek istiyorsak müzik, resim ve marangozluk öğrenmek için ne yapıyorsa sevmeye sanatı için de onlar yapılmalıdır." demektedir (Fromm, 2013, s. 15). Bu bağlamda, sevgiyi öğrenilebilen bir olgu olarak kabul etmek zorunlu görünmektedir. Bu durum da sevgi eğitiminden bahsetmeyi kolaylaştırmaktadır.

İnsanın sevgiyi seville seville öğrendiği, sevmeyi öğrenmeden önce sevmeyi öğrendiği, sevgi ihtiyacının gelip geçici olmadığı, insanın her yaşta sevmeye ve sevmeye ihtiyacı olduğu görüşü, sevgi eğitimini insanın en temel ihtiyacı haline getirmektedir (Özen, 2001, s. 97). Türkiye'de sevgi eğitimiyle ilgili çalışmaların iki boyutlu olduğu farkedilmektedir. Bunlardan ilki, sevgiyi eğitimin bir aracı olarak kullanmak, diğeri ise sevgiyi öğretmektir. Sevgi eğitiminin bu iki yönü birbirleriyle de doğrudan ilgilidir. Eğitimde sevgiyi kullanan yetişkinler, tutum ve davranışlarında sevgiyi göstererek sevginin ne olduğunu da öğretmiş olacaktırlar. Bu aşamada sevginin bir zorunluluk gibi değil, içten gelerek gösterilmesi gerekmektedir. Sevgi bir zorunluluk olarak gösterilmeye ve öğretilmeye çalışılırsa etkili olmayacak ve anlamını bulamayacaktır.

Sevgi eğitiminin ilk sorumlularının anne ve babalar olduğu, ardından da öğretmenlerin geldiği söylenebilir. Bu durum sevgi eğitimine nereden başlanılması gerektiğinin işaretini de vermektedir. Unutulmaması gereken önemli bir nokta da sevginin tek boyutlu bir duygu olmadığıdır. Sevgi; duygu ve düşünceleri paylaşma, hoşgörülü olma, kişinin kendisini tanımaya ve yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olma, tutarlı bilgi sahibi olma ve saydam olma boyutlarını da içerebilir. Eğitim ortamında sevginin bu çok boyutlu hali işe koşulmalıdır (Sönmez, 2012, s. 80). Ayrıca her insanın sevgiyi alma ve yansıtmaya kanalları aynı olmayabilir. Eğitim dünyasında bu nokta kesinlikle gözden kaçırılmamalıdır. Chapman; onay sözleri, nitelikli beraberlik, hediye alma, hizmet davranışları ve fiziksel temas başlıkları altında farklı sevgi dillerinden bahsetmektedir. Çocukların sevgiyi benzer kanallarla hissetmediklerini ve farklı sevgi dilleri olduğunu vurgulamaktadır (Chapman, 2000, s. 224). Dolayısıyla anne ve babanın çocuğunu, öğretmenin de öğrencisini iyi tanıması sevgi eğitimi açısından oldukça önemlidir.

Sevginin insanın en temel ihtiyacı olduğu herkes tarafından bilinmekte, fakat uygulamada sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle çağımızda yaşanan gelişmeler, sevginin uygulamada zayıf kaldığının bir göstergesidir (Sönmez, 2001, s. 143). İnsanlığın en temel gereksinimi olan sevginin eğitime dâhil edilmesi ve yetişkinlerin bu konuda bilinçlendirilmesi, insanlığın geleceği için hayati bir sorumluluktur. Buradan hareketle sevgi eğitiminin niteliği konusunda çok sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu da görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin dersi sevmesinde o dersi öğretmenin sevmesi oldukça önemli bir etkidir. Bu noktada, öğretmenden sevgiyi yaşaması ve yaşatması beklenmektedir (Okunoğlu, 2003, s. 56). Ayrıca sevgi okullarda verilmesi gereken bir değer olarak da kabul edilmektedir (Maraşlı, 2003, s. 65). Ancak sevgi belli bir şarta kayıtlı ise gerçek anlamda sevgi olma niteliğini kaybedecektir. Bu anlamda doğru sevgi, herşeye rağmen bir sevgi olarak görülmektedir (Arıkan, 2003, s. 145).

Amaç : Araştırmanın genel amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin sevgi eğitimi ile ilgili düşüncelerine ulaşarak sevginin eğitimde nasıl ele alınması gerektiğine dair çeşitli fikirler ortaya koymaktır.

Yöntem : Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur. Araştırmanın modeli : Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan araştırma modelleri nitel ve nicel olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. 20. yüzyılın başlarında daha çok fen bilimlerinin kullandığı niceliksel yaklaşımı sosyal bilimlerde kullanmaya başlamıştır. Ancak sosyal gerçeklik, nesnellik kadar öznellik de içerdiğinden, bu *Yöntem* bazı sosyal olguları açıklamakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, zaman içinde sosyal bilimlerde niteliksel araştırma modeline ağırlık verilmiştir.

Nitel yanı ağır basan bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma, var olan bir olayı nicel (sayıları kullanarak) ya da nitel (bir birey ya da grubun özelliklerini ortaya koyarak) yönden betimleyen bir araştırma türüdür (Balci, 1989, s. 412). **Evren ve Örneklem :** Betimsel modelle yürütülen bir çalışmada, araştırma evreni belirlenmek zorundadır (Kırcaali-İftar, 1999, s. 6). Araştırma evreni, araştırma probleminin etkisi altında bulunan ve bilgi sağlamak için gözlem yapılacak ana kütledir (Bal, 2001, s. 110). Araştırmacılar bu somut evreni kullanarak bir görüş bildirme imkânını elde etmektedirler. Belli bir evrenden belli kurallara göre seçilen ve çalışma kümesi olarak düşünülen örneklem ise evreni temsil ettiği kabul edilmektedir (Karasar, 2002, s. 110).

Bu araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara, Hatay, Konya ve Şırnak illerinde bulunan dört ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise belirlenen okullarda öğrenim gören toplam 211 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem için seçilen okullar tesadüfî (random) örnekleme *Yöntemi* ile belirlenmiştir. Sevgi eğitimine erken yaşlarda başlanması gerekliliği dikkate alınarak 5. sınıf öğrencileri seçilmiş ve öğrenci sayısı belirlenen *Yöntem* için yeterli görülmüştür.

Veri toplama aracı ve verilerin analizi : Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu iki sorudan oluşan bir uygulama anketi hazırlanmıştır. Bu tip incelemeler durumları, şartları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışarak olayları doğal çevreleri içinde ele almaktadır. Öğrencilere uygulanan anket, içerik analizi *Yöntemi* ile incelenmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Öğrencilerden alınan cevaplar, önceden belirlenen alt problemler çerçevesinde analiz edilerek tablolar oluşturulmuştur.

Bulgular ve Sonuçlar: Bu çalışmada, öncelikle sevgi konusunda öğrencilerin iç dünyasına ulaşmak istenmiş ve buradan hareketle bireyin en temel ihtiyacı olan sevginin, eğitimde nasıl ele alınacağı üzerinde durulmuştur.

Araştırma *Bulguları* incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun sevgi eğitiminde birinci dereceden ailelerini ve ardından öğretmenlerini sorumlu gördükleri anlaşılmıştır. Bu anlamda sevgi eğitiminde en çok üzerinde durulması gereken kurumların aile ve okullar olduğu söylenebilir. Öğrenciler bunların dışında, sevgiyi aile büyüklerinden, kardeşlerinden, çevrelerinden, kitaplardan, arkadaşlarından vb. öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum da sevginin çocuklar için sosyal bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda sevgi, öncelikle insanın içinde ürettiği bir şey olmaktan ziyade öğrendiği bir şey olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin ifadelerinden sevgiye doğal olarak çok değer verdikleri anlaşılmaktadır. Yine elde edilen *Bulgulara* göre, öğrencilerin sevilmediklerini hissettiklerinde yalnızlaşmaya ve içe kapanmaya yatkınlıkları dikkat çekmektedir. Bu da beraberinde dışlanma hissini getirmektedir. Dışlanma hissini bireyde oluşturacağı psikolojik yıkımlar düşünüldüğünde ise sevgi eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yaratılış olarak korunmaya muhtaç olan çocukların sevilmediklerinde öncelikle şiddete yönelmedikleri de dikkat çekmektedir.

Sevgiyi yaşamak ve yaşatmanın bir kültüre dönüştürülmesi, sevgi eğitiminin genel hedefi olarak kabul edilmelidir. Böylece topluma hâkim olacak olan sevgi atmosferi, toplumsal ilişkileri de sağlıklı yönde geliştirecektir.

Anahtar sözcükler: Sevgi, Öğrenci, Öğretmen, Eğitim, Aile.

Kaynakça

- Arıkan, M. (2003). *Nitelikli İnsan* (3. Basım). İstanbul: Bilge Yayınları. Bal, H. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta: Fen-Edebiyat Fak. Yayınları.
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel Araştırmanın Eğitimsel Sorunların Çözümüne Uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 411-420.
- Chapman, G. (2000). *Beş Sevgi Dili* (11. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-Bilinçli Sevgi Eğitimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-152.
- Fromm, E. (2013). *Sevme Sanatı* (7. Baskı). İzmir: İlyas Yayıncılık.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kırcaali, İ. G. (1999). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 12 Ocak 2011 tarihinde <http://egitim.erciyes.edu.tr> adresinden erişildi.
- Maraşlı, A. (2003). *Evde Okul Okulda Kalite* (3. Basım). İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Okunoğlu, Ş. (2003). On Bir Adımda Sevgi Tabanlı Rehberlik. *Yeni Eğitim Dergisi*, 1 (4), 56-61.
- Özen, Y. (2001). *Sorumluluk Eğitimi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen El Kitabı* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). *Sevgi Eğitimi* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yrd.Doç.Dr. Sefa DÜNDAR
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
sefadundar@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde gelişen teknolojilerle birlikte çalışmaların farklı boyutlarda ele alınması, farklı çalışma alanlarıyla işbirliği yönünün olması disiplinler arası çalışmaların gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalar yaygın eğitim paradigmalarını sorgulamakta ve yerine daha inovatif, etkin öğrenme ve öğretme metotları getirmektedir (Dündar, 2013). Sinirbilim ve eğitimin yer aldığı disiplinler arası araştırmalar bireysel farklılıkların anlaşılması, öğrencilere en uygun öğretim yöntemlerinin bulunması gibi fırsatları sunduğu görülmektedir (Van Nes, 2011; Goswami, 2004). Yapılan araştırmalar sonucunda sinirbilim alanında, bilişsel işlevler sürecinde bireylerin sinir aktivitelerinin nasıl olduğu ile ilgili bilgilere sahip olunmaktadır.

İnsan beyninde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna cevap arayan disiplinler arası çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacı; öğrenmenin doğasını anlayabilmek, öğrenme sürecinde bir hücrenin diğerine nasıl bağlandığını, beynin hangi bölgelerinin aktif olduğunu ve bu bölgelerde oluşan diğer olayların birbirleriyle olan ilişkinin incelenmesidir (Goswami, 2004). Beynin yapısı ve nasıl çalıştığını öğrenmek oldukça karmaşık olmasına karşılık biyolojinin beyin ve sinir sistemi ile ilgilenen dalı olan sinirbilim sayesinde çeşitli veriler ortaya çıkarılmaktadır (Demirel, 2003). Bu bağlamda disiplinler arası çalışmalar sayesinde, öğrenmenin beyinde gerçekleşmesi nedeniyle beynin yapısının bilinmesi, öğrenme sürecinde beyin fonksiyonları konusunda detaylı bilgiler, öğrenim sürecinin yeniden değerlendirilmesine katkı verecektir. Ayrıca öğrenmenin beyinde gerçekleşmesi nedeniyle eğitimciler beyin araştırmalarına ayrı bir önem vermektedirler (Wolfe, 2004).

Yapılan incelemeler sonucunda yeni disiplinler arası çalışmalara yön verilmesi gereklilikleri ortaya çıkmaktadır. Sinirbilim ve eğitim gibi iki disiplinin ve diğer disiplinlerin katkılarıyla eğitim de birçok cevapsız kalan sorulara ışık tutulabileceğini aynı zamanda eğitim ve öğretimin kalitesini arttırılabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu *Araştırmanın amacı* sinirbilim ve eğitim disiplinlerinin yer aldığı disiplinler arası yapılan çalışmaların *Bulgularını* değerlendirmek ve yapılacak farklı disiplinler arası çalışmalara yön verilmesini sağlamaktır.

Yöntemler / Metodoloji : Bu araştırmada nitel araştırma kapsamında değerlendirilen doküman incelemesi *Yöntemi* kullanılarak disiplinler arası çalışmalara katkı yapan sinirbilim (bilişsel) ve eğitim (matematik) araştırmaları değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Sinirbilim (bilişsel) ve eğitim (matematik) disiplinlerinin birlikte yer aldığı araştırmalar ulusal ve uluslararası literatürde taranmıştır. Yapılan araştırmada çalışma konusunun içeriğine uygun olarak Türkçe ve İngilizce çalışmalara ulaşılmış olup kodlama yapılarak içeriksel olarak analiz edilmiştir.

Beklenen Sonuç / Sonuçlar: Sinirbilim ve eğitim arasındaki ilişki konusunda çok kuramsal tartışmalar olurken, araştırmacılar sinirbilim ve eğitimin disiplinler arası araştırma alanına sebebiyet veren her iki disipline karşı işbirliği başlatmışlardır. Sinirbilim ve eğitim araştırmaları arasında karşılıklı etkileşimlerin olduğu iddia edilmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğrenmenin sinir ilişkileri üzerinde öğretimin etkilerini inceleme fırsatı bulunabileceği düşünülmektedir. Bu disiplinler arası araştırmaların *Bulguları*yla birlikte bireyin kendi beyninin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiğini ve çalıştığını bilmesi umulmaktadır. Ayrıca bireyin daha bilinçli olmasını sağlayacağı, kişisel olarak farkındalığın artması, kendi öğrenmelerinin kendi yönlendiricisi, yöneticisi, yapılandırıcısı olması yönünde önemli kazanımlar oluşturacağı öngörülmektedir (Duman, 2007; Dündar, 2013).

Bu çalışmayla iki disiplin ile birlikte yapılabilecek çalışmalara ışık tutularak, gelecek çalışmalara yön verilmeye çalışılacaktır.

Referanslar

- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 1-14. doi: 10.1348/000709904322848798
- Duman, B. (2007) *Neden beyin temelli öğrenme?* Pegem A Yayıncılık.
- Dündar, S. (2013) *Öğrencilerin Beyin Dalgalarının Problem Çözme Sürecinde İncelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Nes, F. (2011) Mathematics Education and Neurosciences: Towards interdisciplinary insights into the development of young children's mathematical abilities. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 75-80.
- Wolfe, P. (2004) Brain Research and Education: Fad or Foundation? <http://www.patwolfe.com/index.php?pid=100>, İnternette alınış tarihi: 15.05.2013.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Multimedya Destekli Eğitim Hemşirelik Eğitiminde Psikomotor Beceri Gelişimi Üzerine Etkisi

Ar.Gör.Uz.Derya EMRE YAVUZ
Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi
Hemşirelik Bölümü
deryaemreyavuz@gmail.com

Arş.Gör.Uz.Gölten OKUROğLU
Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi
Hemşirelik Bölümü
gulten82m@hotmail.com

Prof.Dr.şule ECEVİT ALPAR
Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi
Hemşirelik Bölümü
salpar7@gmail.com

ÖZET

Amaç:Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerine temel hemşirelik becerilerine ilişkin demonstrasyon *Yöntemine* ilaveten uygulanan multimedya desteğinin, öğrencilerin temel hemşirelik becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Kuramsal çerçeve: Kuramsal ve uygulamaya dayalı bir disiplin olan hemşirelikte özellikle psikomotor becerilerin öğretimi hasta bakımı ve güvenliği açısından oldukça önem kazanmaktadır Hemşirelikte psikomotor beceri eğitimi sıklıkla yüz yüze eğitim yoluyla ve demonstrasyon tekniği kullanılarak mesleksel beceri laboratuvarlarında gerçekleştirilmektedir. Öğrencinin teori ile uygulamayı birleştirebilmesi ve klinik ortama iyi hazırlanabilmesi için mesleksel beceri laboratuvarlarında psikomotor beceri eğitim sürecinin çeşitli eğitim *Yöntemleri* ile desteklenmesi önemlidir (Mete ve Uysal 2009).

Öğrenme ortamları içerisinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (animasyon, simölasyon, video, multimedya, hipermedya gibi teknolojik araçlar) kullanımını ve bu teknolojilerinin öğretme ve öğrenme üzerine etkilerini konu alan pek çok çalışmaya eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi hemşirelikte de rastlamak mümkündür (Horiuchi, Yaju, Koyo, Sakyo 2009; Kaveevivitchai, Chuengkriankrai, Luecha, Thanooruk, Panijpan, Ruenwongsa, 2009; Ward, Rachel, Sales 2009; Pekdağ, 2010; Karadağ, Çaliskan, Korkut, Baykara, Öztürk 2012).

Araştırma soruları :

- 1.Multimedya destekli eğitim hemşirelik öğrencilerinin temel hemşirelik uygulamalarına yönelik beceri düzeylerini artırır mı?

Yöntem: Araştırma deseni :Bu araştırma kontrol gruplu girişimsel olarak planlanmış ve uygulanmıştır.4

İşlemler:Bu araştırma kapsamında temel hemşirelik becerilerinden “Kan Basıncı Ölçümü” “Subcutan Enjeksiyon Uygulaması” ve “Kan Alma” için multimedya araçları geliştirilmiştir. Bu amaçla Movie Maker programı kullanılarak, her üç uygulama için birer video çekilmiş, bu videolar literatüre uygun ses, resim ve metinlerle birleştirilmiştir. Oluşturulan bu araçlar CD-ROM'lara kaydedilerek çoğaltılmıştır.

Çalışma ve kontrol grubunun her ikisine de aynı anda yüz yüze eğitim yolu ile konuya ilişkin teorik bilgi verilmiş, ardından mesleksel beceri laboratuvarında demonstrasyon tekniği ile beceriler gösterilmiştir. Öncelikle kontrol grubundaki öğrenciler araştırmacılar tarafından gözlem formları ile değerlendirilmiştir. Daha sonra çalışma grubuna CD-ROM'lar izletilmiş, ardından araştırmacılar tarafından değerlendirilmişlerdir.

Araştırmanın yeri ve zamanı:

Araştırma Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi Hemşirelik Bölümünde 2012-2013 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evren ve örneklemi:

Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakóltesi Hemşirelik Bölümü hemşirelik esasları dersi alan birinci sınıf öğrencileri, örneklemi ise, çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma ve kontrol grupları rastgele seçimle belirlenmiştir.

Veri toplama araçları:

Veriler araştırmacılar tarafından literatür ışığında hazırlanan bilgi formu (Ek 1) ve beceri gözlem formları (Ek 2, Ek 3, Ek 4) kullanılarak yüz yüze görüşme *Yöntemi* ile toplanmıştır.

Bilgi Formu: Öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini ve bilgisayar kullanım durumlarını belirlemek amacıyla toplam 13 sorudan oluşturulmuştur.

Beceri Gözlem Formları: Öğrencilerin psikomotor becerilerinin düzeyini ölçmek amacıyla, uygulanan her doğru basamağın “1 puan”, uygulanmayan ya da yanlış uygulanan her basamağın ise “0 puan” olarak hesaplandığı, uygulamayı sırasıyla gerçekleştirmeyenler için “-1 puan” verildiği beceri gözlem formları oluşturulmuştur. Öğrencilerin Kan Basıncı Ölçümü ve Subcutan Enjeksiyon Uygulaması beceri gözlem formlarından alabilecekleri maksimum puan 20 iken, Kan Alma Becerisi gözlem formundan alabilecekleri maksimum puan 30'dur.

Verilerin Değerlendirilmesi:

Araştırma verilerinin analizinde ortalama, standart sapma, ortanca (min-max), yüzde, frekans gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra; Mann-Whitney U testi, Kay-Kare testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95'lik güven aralığında ve anlamlılık p<0.05 düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular: Çalışma ve kontrol grubunun sosyo-demografik özelliklerine ilişkin veriler tablo 1'de verilmiştir. Çalışma grubunun yaş ortalamasının 19.01±.90 olduğu, %80.4'ünün kız, %19.6'sının erkek olduğu, kontrol grubunun ise 18.97±.77 olduğu, %74.4'ünün kız, %25.6'sının erkek olduğu tespit edildi. Çalışma ve kontrol grubu yaş ortalaması (U=1089.00,p=.951), cinsiyet

($\chi^2=.480, p=.488$), bilgisayara sahip olma ($\chi^2=.883, p=.347$) ve bilgisayar eğitimi alma durumu ($\chi^2=2.909, p=.088$) açısından benzer oldukları belirlendi ($p>.05$) (Tablo 1). Çalışma grubunun %70.6'sının kontrol grubunun ise %79.1'inin kendine ait bilgisayarının olduğu tespit edildi. Şenyuva'nın (2007) ve Koç'un (2006) çalışmalarında öğrencilerin kendine ait bilgisayara sahip olma oranının çok düşük olduğu görülürken, Demir'in (2011) çalışmasında öğrencilerin yarıdan fazlasının bilgisayara sahip olduğu belirtilmiştir. Bu *Bulgulara* göre öğrencilerin teknolojiye ulaşma oranlarının yıllar içinde arttığı görülmektedir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin sadece %13.7'sinin daha önce bilgisayar kullanımına dair bir eğitim aldığı tespit edilirken kontrol grubun ise %27.9'unun daha önce bilgisayar kullanımına dair bir eğitim aldığı ve bu bulgunun Koç (2006) ve Akın ve Khorshid (2006) çalışmalarıyla benzerlik gösterdiği görüldü.

Tablo 1: Çalışma ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin veriler

Bulgular	Grup	Çalışma Grubu		Kontrol Grubu		U* / χ^{2**} p
		N	Ortalama±SD/ Yüzde (%)	N	Ortalama±SD/ Yüzde (%)	
Yaş (Ay)		51	19.01±.90	43	18.97±.77	1089.00 .951
Cinsiyet	Kız	41	80.4	32	74.4	.480
	Erkek	10	19.6	11	25.6	.488
Bilgisayara sahip olma durumu	Var	36	70.6	34	79.1	.883
	Yok	15	29.4	9	20.9	.347
Bilgisayar eğitimi alma	Evet	7	13.7	12	27.9	2.909
	Hayır	44	86.3	31	72.1	.088
Total			100		100	

*Mann-Whitney U testi kullanılmıştır **Ki-kare testi kullanılmıştır. $p<.05$

Çalışma grubunun subcutan enjeksiyon, kan basıncı ölçümü ve kan alma becerisi gözlem formu toplam puan ortalamalarının sırasıyla 17.88±1.76, 18.05±1.74, 22.94±3.50 olduğu tespit edilirken, kontrol grubunun subcutan enjeksiyon, kan basıncı ölçümü ve kan alma becerisi gözlem formu toplam puan ortalamalarının sırasıyla 11.90±2.84, 11.18±2.00, 18.53±2.89 olduğu belirlenmiştir.

Çalışma ve kontrol grubunun subcutan enjeksiyon becerisi, kan basıncı ölçümü becerisi ve kan alma becerisi gözlem formları toplam puan ortalamalarının karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; subcutan enjeksiyon becerisi gözlem formu ($U=104.50, p=.000$), kan basıncı ölçümü becerisi gözlem formu ($U=29.50, p=.000$), kan alma becerisi gözlem formu ($U=327.50, p=.000$) toplam puan ortalamaları arasında anlamlı fark tespit edildi. Camphel ve arkadaşlarının(2008) yaptığı, klinik deneyimi az olan hemşireler üzerine bilgisayar destekli multimedya araçları içeren intravenöz enjeksiyon eğitimi çalışmalarında da eğitim sonrası hemşirelerin beceri düzeylerinin anlamlı olarak arttığı belirtilmiştir. Bu bulgu hem bizim çalışmamızla hem de literatür ile benzerlik göstermektedir (Camphel at all, 2008; Kaveevivitchai at all, 2009; Ward, Rachel and Sales, 2009; Akdemir, 2011).

Tablo 2: Çalışma ve kontrol grubunun beceri gözlem formları toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması

Bulgular		Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	U	p
		Ortalama±SD/	Ortalama±SD/		
Subcutan becerisi	enjeksiyon	17.88±1.76	11.90±2.84	104.50	.000
Kan basıncı becerisi	ölçümü	18.05±1.74	11.18±2.00	29.50	.000
Kan alma becerisi		22.94±3.50	18.53±2.89	327.50	.000

Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

$p<.05$

Sonuç

Multimedya destekli eğitimin hemşirelik öğrencilerinin temel hemşirelik beceri düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Temel hemşirelik becerileri, psikomotor beceri öğretimi, multimedya destekli eğitim, bilgisayar destekli eğitim.

Kaynaklar

- Akdemir A. (2011). Web tabanlı öğrenmenin temel hemşirelik becerileri üzerine etkisi, T.C. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, (Danışman: Prof. Dr. L. Khorshid)
- Akın Ö, Khorshid L. (2006). Hemşirelik Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, (22)1: 55-67.
- Camphel M, Gibson W. (2008). Online Vs. Face-To-Face Discussion On A Web-Based Research Methods Course For Postgraduate Nursing Students: A Quasi-Experimental Study. *International Journal Of Nursing Studies*, (45): 750-759.
- Horiuchi S, Yaju Y, Koyo M, Sakyo Y. (2009). Evaluation Of A Web-Based Graduate Continuing Nursing Education Program In Japan: A Randomized Controlled Trial. *Nurse Education Today*, (29): 140-149.

- Karadag A, Caliskan N, Korkut H, Baykara GZ, Ozturk D. (2012). The effect of simulation training on the learning of some psychomotor skills by first year nursing students: the case of Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (47): 781 – 785.
- Kaveevivitchai C, Chuengkriankrai B, Luecha Y, Thanooruk R, Panijpan B, Ruenwongsa P. (2009). Enhancing nursing students' skills in vital signs assessment by using multimedia computer-assisted learning with integrated content of anatomy and physiology. *Nurse Education Today*, (29): 65–72.
- Koç Z. (2006). Hemşirelik Öğrencilerinin Hemşirelik Eğitimi Ve Uygulamalarında Bilgisayar Kullanımı Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10: 2.
- Mete S, Uysal N. (2009). Hemşirelik Mesleksel Beceri Eğitiminde Bir Model Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi (DEUHYO ED)*, 2(3): 115-123.
- Pekdağ B. (2010). Kimya Öğreniminde Alternatif Yollar: Animasyon, Simülasyon, Video ve Multimedya ile Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7: 2.
- Şenyuva E.,(2007). Hemşirelik Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Uygulaması: Hasta Eğitim Ders Örneği, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Ward R., Rachel Sales. (2009). Online Multimedia Delivery of European Union Directive Within Adult Nursing Education. *Nurse Education Today*, (29): 301-309.

Türkiye'nin Mülteci Eğitimini Karşılama Düzeyi Suriyeli Mülteciler Örneği

Yrd. Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN
Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
nbeltekin@yahoo.com

ÖZET

Küreselleşme ile birlikte artan nüfus hareketliliği dünya ülkelerinin birçoğunda toplam nüfus içinde bir mülteci nüfusunun oluşmasına neden olmuştur. Ekonomik, sosyal, siyasi ve daha iyi bir yaşam arzusu gibi birçok nedenin yansısı kuraklık ve savaş gibi olağanüstü nedenler büyük oranda nüfusu mülteci konumuna düşürmüştür. Mültecilik, misafirlik, geçici oturma ve kalıcı oturma şeklinde bir süreç izlemektedir. Bireysel ya da küçük gruplar halinde gerçekleşen ilticalar daha çok iltica edilen ülkelerde kalıcı olarak kalmayı amaçlamaktadır. Savaş gibi olağanüstü durumlarda görülen kitlesel ilticalarda ise büyük oranda geri dönüşler yaşanmaktadır. Uluslararası işbirliği gerektiren mülteci sorunu Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu tarafından koordine edilmektedir. Mültecilerin temel yaşam gereksinimlerinin sağlanması yanında eğitimlerinin sağlanması için de başta BM olmak üzere mültecilerin bulunduğu devletler ve diğer ulusal ve uluslararası örgütler işbirliği içinde çalışmaktadır. Bir hak olarak eğitim her yerde ve koşulda uluslararası hukuk metinleri ve antlaşmalarla hükümetlerin sağlamasını güvence ettiği temel insan haklarından biridir. Bu kapsam mültecileri de içerecek şekilde uluslararası kabul gören bazı temel hukuk metinleri ile genişletilmiştir. Bu bağlamda ülkeler kendi yurttaşlarına sağladığı gibi mültecilere de eğitim sağlama durumundadırlar. Fakat Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu raporlarına göre ülkeler kendi yurttaşlarına gösterdiği duyarlılığı mültecilere gösterememektedir. Buna göre mültecilere sağlanan eğitimin erişimi sınırlı ve dengesiz, niteliği düşük, risk altında olan gruplar için koruyucu değil ve büyük kurumsal koordinasyon ve kaynak kısıtlamaları ile karşı karşıyadır.

Mültecilerin bulundukları ülkelere yüklediği sosyal, siyasal ve ekonomik yükler ve ülkelerin bütçe kısıtları, sözkonusu duyarlılığın gelişmesinde büyük engel teşkil etmektedir. Bununla birlikte küreselleşmeye beraber artan nüfus hareketliliğine karşısında ülkelerin bir politika üretememeleri mülteci eğitimini daha da zora sokmaktadır. Bu nedenle ülkelerin mültecilerin diğer ihtiyaçları yanında eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için bu konudaki kapasitelerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu mülteci eğitimine ilişkin yüksek nitelik ve koruyucu eğitimi amaçlayan bir politika izlemektedir. Bu politikanın esasları; “mültecileri ulusal eğitim sistemine entegre etme, tüm mültecilerin ilköğretim sonrası eğitimini karşılama, öğretmen yetiştirme, eğitim için yeni standartlar ve göstergeler belirleme, eğitimde artan ve öngörülebilir insan ve mali kaynakları destekleme” şeklinde sıralanabilir.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu politikanın uygulanabilirliğini sağlamak için bazı kriterler kullanmaktadır. *Erişim*, ülkeler vatandaşlarına sağladığı tüm eğitim hizmetlerini mültecilere aynı şekilde veya yaklaşık maliyetle erişimini sağlama. *Entegrasyon*, mültecileri ulusal eğitim sistemine entegre etme. *Kalite*, eğitim güvenli, donanımlı ve tesislerde, ulusal ve uluslararası standartlara uygun, çocuk merkezli ve çocuk dostu öğrenme ortamında, iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından sağlanması. *Koruma*, yetim çocuklar, kızlar ve kadınlar yaşlılar, engelliler ve özel eğitime muhtaç mülteciler gibi risk altında olan gruplara eşit erişim sağlama. *Ortaklık*, mültecilere kaliteli eğitim hizmetleri için özellikle hükümetler, yerel yönetimler, diğer BM kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, sivil toplum örgütleri, sivil toplum ve toplum kuruluşları, akademik kurumlar ve özel sektör gibi aktörlerin içinde olduğu geniş bir yelpazede ortaklar bulmak. *Katılım*, topluluk üyelerinin eğitim programlarının planlama, uygulama, izleme ve değerlendirilmesinde ayırım yapmadan katılımı. *İzleme ve değerlendirme*, etkin bir izleme ve değerlendirme sistemi kurma.

Türkiye son yıllarda Ortadoğu, Asya Cumhuriyetleri, Doğu Avrupa ve Afrika'dan artan sayıda bir mülteci nüfusunun yöneldiği ülkelere biri olmuştur. Ayrıca yaklaşık üç yıldır süren Suriye iç savaşı ile birlikte Türkiye büyük ve kitlesel bir mülteci karşı karşıya kalmıştır. Mültecilerin bir kısmı sınır bölgelerindeki kaplarda ikamet ederken, bir kısmı ise çoğu metropollerde olmak üzere kendi imkânları ile topluma karışmış bir şekilde yaşamaya çalışmaktadır. Suriye iç savaşının en büyük yükünü taşıyan ülke olarak Türkiye, mültecilerin ihtiyaçlarını çok az miktarda dış destek görmeye birlikte çoğunu kendisi karşılamaktadır. Bu ihtiyaçlarından biri de eğitim çağındaki nüfusun eğitimlerinin sağlanmasıdır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu verilerine göre Türkiye'deki mültecilerin önemli bir kısmı eğitim dışı kalmakta ve eğitim hakkında yararlanamamaktadır. Bu nedenle mültecilerin diğer ihtiyaçları yanında eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için Türkiye'nin bu konudaki kapasitesinin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı eğitim hakkının sağlanması bağlamında Türkiye'nin mültecilere sağlanan eğitim düzeyini belirlemek ve mülteci eğitimine ilişkin kapasitesini güçlendirmek için kendi yurttaşlarına uyguladığı eğitimsel süreçlerin mültecileri kapsayacak şekilde uyarlamaktır. Çalışma Mardin ve ilçelerinde yoğun olarak yaşayan mülteciler örneğinde yapılmıştır. Mülteciler ve eğitim konusunda literatür çalışması yapılmış ve Suriyeli mültecilerin devam ettiği okullarda gözlem ve görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Elde edilen veriler ile Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu'nun önerdiği “erişim, entegrasyon, kalite, koruma, ortaklık, katılım ve izleme ve değerlendirme” kriterleri esas alınarak analiz yapılmıştır.

Söz konusu yerlerde yapılan MEB, okul ziyaretleri ve görüşmelerden elde edilen verilere göre Mültecilerin eğitime *erişimi* için Mardin ve ilçelerinde bünyesinde ilk, orta ve lise olan toplam dört okul ve bir meslek kursunu açıldığı saptanmıştır. Okullara kayıtlı öğrenci sayısı 2389'dur. Okullarda toplam 111 öğretmen görev yapmaktadır. Bünyesinde bilgisayar, okul öncesi, kuaförlük, dikiş nakış Kuran-ı Kerim ve spor kursları olan meslek kurslarında ise 12 öğretmen görev yapmaktadır. *Entegrasyon*; mültecilerden çifte vatandaş ve altı aydan fazla oturumu olanlar denkliklerini ispat ettikleri zaman ulusal eğitim sistemine dahil olabilmektedirler. Bu durumda olmayanlar ise sistem dışında kalmaktadırlar. *Kalite*; Türkçe öğretmenleri

dışında ders ve sınıf öğretmenleri Suriyeli gönüllülerden oluşmaktadır. Öğretmelerin bir kısmı “öğretmen” iken bazıları ise ara sınıflarda okuyan öğrenciler ve lise mezunlarından oluşmaktadır. Sınıf mevcutları 30-40 arasında olmakla beraber sınıflar eğitim ve öğretim açısından gerekli donanımdan yoksundur. Müfredat ETELAFA (Suriye Muhalefeti) Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanmıştır. Bu müfredat esas alınarak hazırlanan kitaplar, bir okul dışında tüm okullara ulaşmıştır. Bir okulda ise eksikler saptanmıştır.

Koruma; risk altında bulunan gruplar için özel bir program ve çabaya rastlanmamıştır. *Ortaklık*; okulların üçü ETELAFA (Suriye Muhalefeti) ve bazı sivil toplum örgütlerinin işbirliği ile Suriyeli gönüllüler tarafından açılmıştır. Bir okul ve meslek kursları ise Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) denetiminde Midyat Mülteci kampında açılmıştır. AFAD denetimindeki okullar sivil toplum örgütlerinin desteklediği okullardan donanım açısından eğitim öğretime daha uygundur. Suriyeli gönüllülerin açtığı okullar yeterince ortak ve destek bulamamaktadır. *Katılım*; okullar gönüllüler tarafından kurulduğundan eğitim programlarının planlama, uygulama, izleme ve değerlendirilmesinde tarafların katılımı sağlanmaktadır. *İzleme ve değerlendirme*; AFAD denetimindeki kamptaki okullarda izleme ve değerlendirme AFAD’ın eğitim yetkilisi yaparken, gönüllülerin kurduğu okullarda ise kendileri tarafından yapılmaktadır.

Mülteci eğitiminin nicel ve nitel göstergelerle tanımlanmaya çalışıldığı bu çalışmada “erişim, entegrasyon, kalite, koruma, ortaklık, katılım ve izleme ve değerlendirme” bileşenlerinden oluşan “Mülteci Eğitimi Karşılama Düzeyi” kriteri kullanılmaya çalışılmıştır. Mülteci Eğitimi gibi özellikle yurttaş olmayan yani devletin anayasal olarak yükümlü olmadığı bir kitlenin eğitim hakkının karşılanması ülkelerin “kalkınmışlık” düzeyini göstergelerden biri olarak önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Mülteciler, Eğitim, Türkiye, Suriye, Mülteci Eğitimi Karşılama Düzeyi,

Kaynakça

- Akyüz, E. (2010). Çocuk Hukuku. Çocukların Hakları ve Korunması. Ankara: Pegem Yayınları
- Dryden-Peterson, S. (2011). Refugee Education A Global Review. <http://www.unhcr.org/4fe317589.pdf> 10/01/2014
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K. ve Özmenek Çarmıklı, E. (2013). Suriyeli Mülteciler Krizi Ve Türkiye: Sonu Gelmeyen Misafirlik. Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK). Ankara:Karınca Ajans Yayıncılık Matbaacılık
- EMHRN (2011). Belirsizlik: Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Durumunu En İyi Anlatan Kelime. Kopenhag: Avrupa-Akdeniz İnsan Hakları Ağı Yayını
- <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=515011021074> 15/01/2014
- Güçer, M., Karaca, S., Dinçer, O. B. (2013). Sınırlar Arasında Yaşam Savaşı Suriyeli Mülteciler: Alan Araştırması. USAK Sosyal Araştırmalar Merkezi, USAK Rapor No: 13-04.
- http://usak.org.tr/images_upload/files/13-04%20Suriyeli%20M%C3%BClteciler.pdf 15/01/2014
- Özsoy, S.(2002). “Yükseköğretimde Eşitlik ve Hakkaniyet Sorunsalı: Türkiye’deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. Eğitim Bilim Toplum, 2 (6), 58-83.
- UNHCR (2012). Education Strategy: 2012-2016. <http://www.refworld.org/pdfid/4f4cd9812.pdf> 10/01/2014
- UNHCR (2012). Ensuring Access to Education: Operational Guidance on Refugee Protection and Solutions in Urban Areas <http://www.unhcr.org/4ea9552f9.pdf> 10/01/2014
- Yılmaz, H., Babacan, A., Caner, İ., Erincik Z., Bayrak, Z.(2013). Türkiye’de Suriyeli Mülteciler -İstanbul Örneği- Tespitler, İhtiyaçlar ve Öneriler. İstanbul: MAZLUMDER.http://istanbul.mazlumder.org/webimage/suriyeli_multeciler_raporu_2013.pdf 15/01/2014

Doç. Dr. Mesut SAĞNAK
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mesutsagnak@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: İçinde bulunduğumuz çağın en önemli özelliği değişimin çok hızlı yaşanmasıdır. Okullar bu dinamik çevreye uyum göstermesi durumunda kendilerinden beklenen rolleri oynayabilir. Bu nedenle özellikle batı literatüründe son 30 yıldır okulların yeniden yapılandırılması temelinde okula dayalı yönetim, yetki devri, yetkilerin dağıtılması, öğretmen güçlendirme, katılımcı yönetim gibi kavramların tartışıldığı görülmektedir (Somech & Bogler, 2002; Somech & Drach-Zahavy, 2000). Bu süreç içerisinde, geleneksel ast-üst ilişkisinin vurgulandığı bürokratik yapıdaki okullarla elde edilemeyecek başarıların katılımcı yönetimle elde edilebileceği belirtilmiş ve bu nedenle de bu kavram okul geliştirmenin bir aracı olarak görülmüştür (Somech, 2002).

Alan yazında, karara katılmanın mükemmel okul için sosyal kapasiteyi ve kararın niteliğini artıracak, öğretmenlerin motivasyonlarını yükselteceği, iş hayatının niteliğine katkıda bulunacak, mesleki eğitimi ve demokratik okul ortamını geliştireceği belirtilmiştir (Hoy & Tartar, 1993; Smylie, 1992; Smylie, Lazarus, Brownlee-Conyers, 1996, Somech, 2010).

Katılımcı karar vermenin öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artıracak ve bu durumun da bireysel ve örgütsel çıktıları etkileyeceği belirtilmiştir (Somech, 2010). Yapılan araştırmalarla katılımcı liderliğin içsel motivasyonla ilişkisi belirlenmiştir (Huang, Iun, Liu & Gong, 2010; Somech, 2005). İçsel motivasyon, hoşla gittiği için ya da ilgiden dolayı, içsel doyum elde etmek amacıyla bir eylemin yapılması olarak tanımlanmakta ve yüksek kalitede öğrenme ve yaratıcılıkla sonuçlandığı ileri sürülmektedir (Ryan & Deci, 2000).

Günümüzdeki yüksek rekabet koşulları öğretmenlerin formal iş tanımlarının ötesinde çaba göstermelerini zorunlu kılmıştır (Bogler & Somech, 2004; Somech & Bogler, 2002). Değişen durumlar karşısında okullar, formal iş gerekleri dışında okula daha çok katkıda bulunmak isteyen öğretmenlere daha çok bağımlı olmuştur. Bu formal görev dışı örgüte yararlı davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışı olarak bilinir. Bu davranışlar belirli rol gereklerini aşan davranışlardır (Somech, 2010). Somech ve Bogler, (2002) katılımcı yönetimin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisini belirlemiştir. Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach (2000) örgütsel vatandaşlık davranış kavramına ilişkin yoğun bir ilginin olduğunu fakat bu yapının boyutlarına ilişkin görüş birliği olmadığını belirtmişler ve yedi ortak tema ileri sürmüşlerdir. Choi (2007) bu temalardan bireysel girişim dışındakilerin gelişimsel ve ilişkisel kategoriden birine yerleştirilebileceğini belirtmiştir. Bireysel girişimin, örgütün performansını geliştirmek için gönüllü yapılan yaratıcılık ve yenilik eylemleri olarak diğerlerinden farklılaştığını ileri sürmüş ve bu kavramı değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışı kavramı ile ilişkilendirmiştir. Alan yazında katılımcı liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkilerini belirlemeye dönük çalışmalar olmasına karşın, değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışı araştırmalarının özellikle eğitim kurumlarında oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu *Araştırmanın amacı*, ilköğretim okulu müdürlerinin katılımcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkisinde, içsel motivasyonun aracılık etkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik araştırmanın problemleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Katılımcı liderliğin içsel motivasyon ve değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi vardır mıdır?
2. İçsel motivasyon ile değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ilişki var mıdır?
3. İçsel motivasyon katılımcı liderlik davranışı ile değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ilişkiye aracılık etmekte midir?

Araştırmanın yöntemi: Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya Niğde İlinde yer alan ilköğretim okullarında çalışan 850 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 410'u (%48.2) kadın, 440'ı (%51.8) erkektir. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin 423'ü (%49.8) 1-10 yıl arası, 313'ü (%36.8) 11-20 yıl arası, 82'si (%9.6) 21-30 yıl arası, 32'si (%3.8) 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Yaşlarına göre öğretmenlerin 288'i (%33.9) 20-30 yıl arası, 397'si (%46.7) 31-40 yıl arası, 130'u (%15.3) 41-50 yıl arası ve 35'i (%4.1) 51 yıl ve yukarıya yaşa sahiptir. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin 58'i (6.8) ön lisans, 754'ü (%88.7) lisans, 38'i (%4.5) lisans üstü mezundur.

Bu araştırmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Okul müdürünün katılımcı liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla Arnold, Arad, Rhoades ve Drasgow (2000) tarafından geliştirilen güçlendirici liderlik anketinin katılımcı karar verme alt boyutu kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan içsel motivasyon ölçeği Tierney, Farmer ve Graen (1999); değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışı Choi (2007) tarafından geliştirilmiştir. Katılımcı liderlik ölçeği 6, içsel motivasyon ölçeği 5 ve değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık ölçeği 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekler tek boyutlu olup, 5'li likert tipidir. Her üç ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmış, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Bu araştırmada verilerin analizi LISREL 8.71 programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları: Öğretmenlerin görüşlerine göre değişkenlerin aritmetik ortalamalarının, katılımcı liderlik davranışları ($\bar{X}=4.23$), içsel motivasyon ($\bar{X}=4.35$) ve değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışları ($\bar{X}=4.08$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcı liderliğin, öğretmenlerin içsel motivasyonlarının ve değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık

davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Müdürlerin katılımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişkide, içsel motivasyonun tam aracılık etkisi gösterdiği belirlenmiştir. **Anahtar sözcükler:** Katılımcı yönetim, katılımcı liderlik, değişim yönelimli örgütsel vatandaşlık, içsel motivasyon.

Kaynakça

- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 249-269.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Choi, J. N. (2007). Change-oriented organizational citizenship behavior: Effects of work environment characteristics and intervening psychological processes. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 467-484.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1993). A normative theory of participative decision making in schools. *Journal of Educational Administration*, 31 (3), 4-19.
- Huang, X., Iun, J., Liu, A., & Gong, Y. (2010). Does participative leadership enhance work performance by inducing empowerment or trust? The differential effects on managerial and non-managerial subordinates. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 122-143.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational Citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in schools decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 53-67.
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18 (3), 181-198.
- Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 38 (3), 341-371.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership. *Educational Administration Quarterly*, 41 (5), 777-800.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46 (2) 174-209.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4), 555-577.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Tierney, P., Farmer, S. M., & Graen, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel Psychology*, 52, 591-620.

Responsibilities of Elementary School Principals in Turkey: Perceptions and Expectations

Assist. Prof. Dr. Çetin ERDOĞAN
Yıldız Technical University
Faculty of Education, Istanbul, Turkey
e-mail: cerdogan@yildiz.edu.tr

ABSTRACT

Problem: The concept of responsibility could be described as a construction of social systems organized by human beings. Responsibility involves expectations of a culture, societal norms about appropriate conduct, legal requirements for behavior and individual-level conceptions about the relationships among people (Shaver and Schutte, 2000). Responsibility essentially requires individual to have “free will”. Without free will, an individual cannot be responsible for something. If a person is able to make his/her own choices freely, then he/she can be responsible for (Bok, 1998,1). Timuçin (2000, 440) claims that free will has a central role in the concept of responsibility. A responsible person is the one who can make free choices independent from outer forces. If outer forces are taken into account, then the true word will be obligation, not responsibility.

The development of responsibility is affected mainly by two factors: cultural differences and social institutions. While responsibilities have individual properties in western cultures, eastern cultures generally attribute importance to social roles. Also, social institutions’ attributions affect responsibility perceptions of people (Shaver and Schutte, 2000). So, it can be claimed that responsibility makes a connection between individual and society (Bierhoff ve Auhagen, 2000).

On the other hand, like individuals, organizations also have certain responsibilities to the society. The relationship between social organizations and society ascribes economical, moral and social responsibilities to the organizations (Can, 2003). In other words, administrators of these organizations are ascribed these responsibilities.

Responsibility is seen as an essential concept in administration. According to Drucker (1954) responsibility is a definite concept in administration and it cannot be excluded. For this reason, principals as administrators of educational organizations are ascribed with the responsibility of educating individuals of society.

In the literature, it is possible to meet many different lists of principal responsibilities. Professional organizations of school administrators present us relatively more reliable sources. In this sense, seven responsibility areas of principals determined by Association of Washington School Principals (AWSP, 2012) is a good example:

1. Influence, establish and sustain a school culture conducive to continuous improvement for students and staff.
2. Lead the development and annual update of a comprehensive safe schools plan which includes prevention, intervention, crisis response, and recovery.
3. Lead the development, implementation, and evaluation of the data-driven plan for improvement of student achievement.
4. Assist instructional staff in aligning curriculum, instruction and assessment with state and local learning goals.
5. Monitor, assist, and evaluate staff implementation of the school improvement plan, effective instruction, and assessment practice(s).
6. Manage human and fiscal resources to accomplish student achievement goals.
7. Communicate and partner with school community members to promote student learning.

Purpose: The main purpose of the study is to investigate the responsibility perceptions of elementary school principals and responsibility expectations of teachers from principals.

Method : This research was designed as a qualitative research. The participants of the study comprised of 9 elementary school principals and 10 elementary school teachers employed at state schools from 11 different counties of Istanbul, Turkey. The data were gathered through interviews with principals and teachers. For the interviews, a semi-structured interview form was developed by the researcher. Interview questions were in accordance with responsibility areas of school principals. Questions were prepared to investigate perceptions of school principals and responsibility expectations of teachers from principals. The interviewees were asked permission to record the interview. The recorded data were decoded by the researcher. The obtained data were analysed by content analysis technique.

As part of validity, analytical implications made from principals’ and teachers’ views and findings were compared with related studies from literature. Besides, data analysis was sent to three of participants via e-mail and controlled for accuracy. The participants approved accuracy of the analysis. Lastly, two academicians were consulted for their approval about the validity and acceptability of the research results and positive views are reported.

Results: The study presents a view about how Turkish principals perceive the concept of principal responsibility and their responsibilities regarding students, teachers and parents as principals. Besides that, it finds out teachers’ perceptions related to concept of principal responsibility and responsibility expectations from their principals.

According to the fundamental results of the study, the principals perceive the concept of the responsibility as “loving the profession, being conscientious while performing it, ensuring the pleasure of all stakeholders, endeavoring in the interests of students and caring with children personally”. On the other hand, teachers perceive the concept of principal responsibility as “feeling accountable for their acts”, “willingness to making the best choice for the school”, “the sum of monitoring, improving, and supervising activities”, and “being interested in children’s needs like a parent”. The principals perceive their fundamental responsibilities as caring, loving, supporting and encouraging students, preparing an effective educational environment in the school, building positive relationships with students, teachers and parents. At the same time, the teachers’ responsibility

expectations from their principals are “creating a secure, clean and effective educational environment”, “meeting students’ needs and expectations”, “creating a positive school climate”, “building positive relationships with teachers, students and parents”, “acting fairly to the teachers” and “involving parents in the education process”.

Anahtar sözcükler: Principal responsibilities, school administration, administrative responsibilities, responsibility, principalship, elementary school principals.

References

- Association of Washington School Principals (AWSP). (2012). Principal Responsibilities Skills Support and Authority. Retrieved on 13/01/2012 from <http://www.awsp.org/AM/Template.cfm?Section=Home&section=2006&template=/CM/ContentDisplay.cfm&ContentFileID=1828>.
- Bierhoff, H. W. ve Auhagen, A. E. (2000). “Responsibility as a Fundamental Human Phenomenon” In A. E. Auhagen and H. W. Bierhoff. (Eds.). *Responsibility: Many Faces of a Social Phenomenon* (pp.1-8). London: Routledge Publications.
- Bok, H. (1998). *Freedom and Responsibility*. Princeton University Press.
- Can, H. (2003). *Organizasyon ve Yönetim* (Organization and Administration). Ankara: Siyasal Publications.
- Drucker, P. F. (1954). *The Practice of Management*. New York: Harper&Row Publishers.
- Shaver, K. G. ve Schutte, D. A. (2000). “Towards a broader psychological foundation for responsibility: who, what, how?” In A. E. Auhagen and H. W. Bierhoff. (Eds.). *Responsibility: Many Faces of a Social Phenomenon* (pp.35-48). London: Routledge Publications.
- Timucin, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü* (Dictionary of Philosophy). 4th Edition. Istanbul : Bulut Publications.

Mustafa BAHAR
Fatih University
mbahar@fatih.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: At the core of the educational system stand students, whose performance decides success of schools. This requires investigation of school effectiveness, with regard to academic achievement, which has been under study for more than sixty years, with early studies finding overwhelming influence of SES on achievement, and later ones school effects.

In Turkey there is not ample evidence of effectiveness of schools even if several studies have been conducted since Scheerens wrote 'effective schools factors have been rarely examined in developing countries (Scheerens, 2000). Other than a few sample studies concentrating on educational process, decision process, components, effectiveness of principals in increasing performance of female teachers and teacher ideas, there is little study of school effectiveness specific to Turkish context.

Academic achievement should be the main criterion in school effectiveness research according to Bashi et al. (1990). Academic achievement is most often cited as a school effectiveness indicator by school principals, teachers, students and their parents (Gaziel, 1996). Although achievement tests are administered to individual students, a state uses the results to measure the effectiveness of a school (Nitko & Brookhart, 2011).

High school students, who are strongly influenced by their families, peers, self-concept, which is evident in a number of studies are elemental in studying school effectiveness as measured by academic achievement. Among the things Australian school communities valued were the following (McGaw et al. 1992): positive relationship with learning, development of a positive self-concept, sense of self-discipline and self-worth, the development of appropriate value systems (McGaw et al. 1992).

Most of the time student-student, student-teacher interaction, teacher and the environment play the basic role in learning, all classroom level factors. Studies on the effects of classroom-level factors identified effects of intellectually challenging teaching, a work-centred environment, maximum communication between teachers and students, parental involvement, and a positive climate at the classroom level on student achievement (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988), positive feedback, emphasis of key lesson points, checking for student comprehension and motivating students (Reynolds et al., 2002), and calm, learning-focused climate in the classroom (Opdenakker et al., 2002).

The number of studies about the relationships between academic and affective/social outcomes remains very small (Gray, 2004). A study by Munoz and Portes (2001) included psychosocial variables centring around the individual, which include achievement motivation, perceived discrimination, student employment status, time management practices, familism, and home/school variables (Munoz, M. A. & Portes, (2001).

A number of quantitative studies looked for factors in student achievement taking into account scores, SES, school and other outcomes. The need for qualitative data is evident. Reynolds et al. mention the commitment to quantitative methods within effectiveness research and the absence of qualitative data that would have exemplified what the quantitative data were showing (Reynolds et al., 2011).

Method: 553 students from both natural and social sciences faculties who gathered for a program in three consecutive terms from 34 universities, graduates of 305 different high schools, were included in the study. These were third and fourth year students and 190 of them were newly graduates. 203 boys and 350 girls from three high school types (370 students expressed their schools; regular high=157, Anatolian high=101 and foreign language high=112) took part in the study.

Students were asked to write down in their own free answers what determined their school achievement as perceived by themselves. They were expected to write at most seven answers to get them to focus on important means of achievement. The second question was 'What made you like a course in high school'. They were expected to write down three answers, but were left free whether to write all seven/three answers or only one in order not to force artificial answers. All student answers in written form were fed into the computer and categorized into themes and subthemes. When the student wrote 'my family environment' it was named under family, when he/she wrote 'my home was distant to school', 'transportation was difficult' or 'school region' it was written under (physical) environment. Categorization was double checked by a qualitative data analysis specialist to ensure correct classification.

Frequency tables of themes and subthemes were drawn, and after categorization and coding, chi square test was performed to see if there was difference between boys and girls with respect to frequency of answers. Residuals were used to see the source of the difference.

Conclusion: In this study student responses were the basis as suggested for qualitative studies. When the results are reordered taking school effectiveness literature into account, following discussion may come along:

The high school student himself/herself is the main factor in determining any achievement a student attains. The teacher, as evidenced in numerous studies, is also a main determinant of achievement but not with his/her teaching quality; positive attitude and support is more consequential. In Turkish context family is at the heart of relationships, persons attach more importance to their family, family relationships than to their individual needs. This is supported by student answers. It reminds to policy makers that families should be more in focus if there is a need to increase student motivation and achievement.

Responses do not make very clear the administration effects even though there is some mention of school administration (n=45), which implies students are not all aware of what importance school administration has on quality of education. Students did not differ with regard to school type which may be due to central exam that determined to enrol in the department they studied.

References

- Bashi, J., Sass, Z., Katzir, R. & Margolin, I. (1990). Effective schools: from theory to practice an intervention model and its outcomes. The Van Leer Jerusalem Institute: Nevo.
- Gaziel, H. (1996). School effectiveness and effectiveness indicators: Parents', students', teachers' and principals' perspectives. *International Review of Education*, 42(5), 475-494.
- Gray, J. (2004). School effectiveness and the 'other outcomes' of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research. *Improving Schools*, 7, 185 doi: 10.1177/1365480204047348
- McGaw, B., Piper, K., Banks, D. and Evans, B. (1992). *Making Schools More Effective*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset, UK: Open Books.
- Munoz, M. A. & Portes, (2001). P.R. Predictors of academic achievement: the predictors of demographic and psychosocial factors. ERIC: 464119.
- Opdenakker, M.-C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 399-427.
- Nitko, J. A. & Brookhart, M. S. (2011). *Educational assessment of students*. 6th ed. Boston: Pearson.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011). *Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning No. 68). Paris, France: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Matematik Öğretmeni Dilek BEYPINAR
Ahmet Coşkun Bulut Ortaokulu
ozerdilek@gmail.com.tr

Doç. Dr. Erdoğan KÖSE
Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi,
erdogank@atauni.edu.tr

ÖZET

Matematik öğretiminde en önemli konulardan biri veri toplanması ve analizidir. Veri toplama, düzenleme, sunma ve yorumlama ile bunların karar verme, tahmin etme süreçlerinde kullanılması günümüz toplumlarında önemli bir beceri durumuna gelmiştir. İnsanların doğru kararlar verebilmesi için veri toplama, çözümleme sürecinde ve genel kavramlar konusunda deneyimlere gereksinimleri vardır. Proje yapma öğrencilere bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazanma ve yaşayarak öğrenme imkânı verdiği için (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001) öğrencinin deneyim kazanmasını sağlamaktadır. Ayrıca projeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, farklı öğrenme stillerine, zekâlarına, yeteneklerine ya da yetersizliklerine yönelik alternatif yaklaşımların kullanılmasına da fırsat vermektedir.

Genel bir tanımla projeler, bir kavram ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir şekilde grup hâlinde veya bireysel olarak yaptıkları çalışmalardır (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998).

Proje tabanlı öğrenme *Yöntemi* ise projeler çerçevesinde öğrenmeyi güdüleyen bir modeldir. Problemler ve sorunlara çözüm bulmaya dayalı karmaşık bir *Yöntem* olan proje tabanlı öğrenme *Yöntemi*, öğrencilere problem çözme, karar vermeyi ve araştırmayı öğretir. Ayrıca öğrencilere belirlenen bir zamanda çalışma imkanı vererek sorumluluk duygusu aşılır ve gerçekçi ürünler ve sunumlarla son bulur (Thomas, 2000).

Bu nedenle çalışmada ortaokul 5. sınıf programı ‘Veri İşleme’ öğrenme alanının proje tabanlı öğrenme *Yöntemine* dayalı olarak işlenmesinin öğrenci başarısına ve algısına etkisinin; oldukça kapsamlı ve çok yönlü bir program değerlendirme modeli olan Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Bu modele göre program geliştirme sürecinde dört alanda karar verilmesi gerekir:

- Planlama ile ilgili kararlar: Hedefleri belirleme
- Yapılandırma ile ilgili kararlar: Öğretim metodlarını düzenleme, tasarlama
- Uygulama ile ilgili kararlar: Metodları kullanma, yol gösterme, geliştirme
- Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar: Metodların sonuçlarına göre değerlendirme, yeniden düzenleme

Bu kararların alınmasında temel oluşturmak üzere programın dört aşamasının ayrı ayrı değerlendirilmesine gerek duyulur (<http://www.aseesa-edu.co.za/bullh.htm>). Bu dört farklı karar aşamasının her biri için uygun değerlendirme türü tavsiye edilmektedir. Bunlar bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product).

Bağlam değerlendirmenin amacı, bir programda değişiklik yapılmasına gereklilik olup, olmadığına karar vermektir (Stufflebeam, 1983). Bağlam değerlendirmesi yapılırken programla ilgili tüm faktörlerin ve mevcut durumun analizi yapılır. Bu aşamada hedeflerin belirlenmesine temel oluşturacak bilgiler toplanır ve hedefler bu doğrultuda belirlenir (Gözütok, 1999, s. 169; Ornstein, 1988, s. 261; Stufflebeam, 1983).

Girdinin değerlendirilmesinde programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynakların neler olduğu ve bunların nasıl kullanılacağı konusunda verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Erden, 1995, s. 14). Girdi analizi yapılırken amaçların mevcut duruma uygunluğu, hedeflerin okul amaçları ile tutarlılığı, öğretim stratejilerinin hedeflere uygunluğu, içeriğin genel amaçlar ve özel hedeflere uygunluğu araştırılır (Akt. Semerci, 1998, s. 34).

Sürecin değerlendirilmesi programın uygulanması sırasında yapılır ve programın uygulanmasına yönelik kararların alınmasına hizmet eder. Burada, programda planlanan ile gerçek uygulamaların örtüşüp örtüşmediğine bakılır (Erden, 1995, s. 14; Gözütok, 1999, s. 90).

Ürün değerlendirme program başarısını ölçmeye, yorumlamaya ve değerlendirmeye çalışır. Bu aşamada programın ürünü hakkında veriler toplanarak, programda öngörülen ve gerçekleşen ürünün karşılaştırılması yapılmaktadır. Sonuçta değerlendirilen programın uygulanmasına devam etme, programı değiştirme ya da sonlandırma kararları alınmaktadır (Stufflebeam, 1983).

Yöntem: Bu çalışmada “ön test-son test” kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılacaktır. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2004).

Araştırma üç aşamada gerçekleştirilecektir. Birinci aşamada araştırmacı tarafından ‘Veri İşleme’ konusunun hedef ve kazanımları düzenlenecektir. İkinci aşamada içerik ve öğretim programı oluşturulacaktır. Daha sonra kazanımlar ve içerik doğrultusunda bilişsel alan kazanımlarını ölçme amacıyla ölçme aracı geliştirilecektir. Devinişsel alan davranışlarını ölçme amacıyla süreç değerlendirmeye yönelik öğrenci gözlem formu ve ürün değerlendirmeye yönelik proje değerlendirme formu oluşturulacaktır. Duyuşsal alan kazanımlarını ölçme amacıyla öz değerlendirme formu kullanılacaktır. Derslerin işlenmesine yönelik olarak günlük planlar hazırlanacaktır. Deney grubu günlük planları ise proje tabanlı öğrenme *Yöntemine* dayalı olarak hazırlanacaktır. Araştırmanın üçüncü aşamasında hazırlanan öğretim programı uygulanacaktır. Bilgi testi, öğretim programının başında ve sonunda ön test-son test olarak uygulanacaktır. Öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla öğretim süreci gözlenecektir. Süreç sonunda ürün değerlendirme ise proje değerlendirme formuyla gerçekleştirilecektir.

Beklenen sonuçlar: Araştırmanın akademik başarı açısından eşit gruplarda yürütülmesi için sınıflarda ön test uygulanacak ve birbirine en yakın puana sahip sınıflar araştırmaya alınacaktır. Hangi sınıfın deney grubu, hangi sınıfın kontrol grubu olacağı ise random atamayla tespit edilecektir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön-test ve gözlem-1 puanları arasında anlamlı bir farklılık beklenmemektedir.

Kontrol ve deney grubunun araştırma sürecinde yapılan gözlem-2 puanları ve süreç sonunda yapılan bilgi testi son-test, özdeğerlendirme puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunması beklenmektedir.

Referanslar

- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (Gözden geçirilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, D. (1999). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Kubinova, M.; Novotna, J. and Littler, G.H. (1998). Projects and Mathematical Puzzles,-A Tool for Development of Mathematical Thinking, European Research in Mathematics Education. G.5.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (1998). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues (3rd Ed.)*. Boston:Ally and Bacon.
- Raghavan, K.; Coken-Regev, S.; Strobel, S. A. (2001). Student Outcomes In A Local Systemic Change Project. School Science and Mathematics, Vol.101, Issue:8.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The Relevance of the CIPP evaluation model for educational Accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19- 25.
- Thomas, J. W. (2000). Project Based Learning, California.
- <http://www.aseesa-edu.co.za/bullh.htm> (Erişim tarihi: Kasım, 2013)

Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin Müziksel İşitme Yetenekleri
Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği

Yrd. Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU
 Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
 Müzik Bölümü
 leventd@erciyes.edu.tr

ÖZET

Eğitim fakültelerinin ‘Sınıf Öğretmenliği’ bölümlerinde, 2. sınıfın 1. ve 2. dönemlerinde zorunlu olarak verilen müzik derslerine yönelik içeriği incelediğimizde; konuların teori ve uygulama olmak üzere iki ana başlık altında ele alınabileceğini görmekteyiz. Teori başlığı altında; temel müzik kuramlarına yönelik konular (nota isimleri, müzik tarihi, müzik türleri, ses sağlığı, vb.), uygulama başlığı altında ise kavramsal bilgilerin pratiğe döküldüğü uygulamalara (solfej okuma, dikte yapma, şarkı söyleme, çalgı (flüt) çalma vb.) yönelik konular yer almaktadır. Teori bölümündeki konular, alanı ne olursa olsun lisans düzeyinde her öğrencinin kavrayabileceği türde bilgilerden oluşmaktadır. Bu konuların işlenmesi sürecinde, öğrencilerde müziksel işitme yeteneği aranmaz. Ancak, uygulama bölümünde yer alan konuların işlenebilmesi ve özellikle pratiğe dökülebilmesi (solfej okuma, çalgı çalma, özellikle dikte yapabilme), öğrencilerin belirli bir seviyede müziksel işitme yeteneğine sahip olmasını gerektirmektedir.

Müziksel işitme yeteneği, bireylerde genetik olarak doğuştan var olduğu kabul edilen bir yetenek türüdür, dolayısıyla da her bireyde olması beklenmez. Bireylerde bu yeteneğin var olup olmadığı, yapılan bazı müziksel işitme testleri ile kolayca tespit edilebilmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin müziksel işitme yeteneğini ölçen testlerle değil de YGS puanları ile alındıklarını düşündüğümüzde, bu bölümlerde müziksel işitme yeteneği olmayan öğrencilerin bulunması son derece doğal olacaktır. Bu durum, müzik öğretimi dersinin uygulama başlığı altındaki konuların işlenmesi ve müzik öğretimim dersinin genel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi noktasında bazı ciddi problemleri beraberinde getirmektedir.

Bu alanda tespit edilen problemlerden ilki; müziksel işitme yeteneği olmayan sınıf öğretmenliği öğrencilerine, uygulama başlığı altındaki konuların öğretilmesi ve pratiklerinin yaptırılması noktasında ortaya çıkmaktadır. Günümüzde, özel yetenek sınavları ile öğrenci alan, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda, uygulama başlığı altındaki konuların işlenmesi ve pratiğe dökülmesi aşamasında, öğrencilerin müziksel işitme yeteneğindeki yetersizliklere bağlı birçok sorun yaşanmaktadır. Özel yetenek sınavları ile seçilen öğrencilerde durum bu şekilde iken, müziksel işitme testleri ile seçilmeyen, dolayısıyla işitme yeteneği olmayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, uygulama bölümündeki konulara ilişkin pratikleri gerçekleştirebilmeleri neredeyse imkânsızdır. Ancak mevcut duruma göre, sınıf öğretmenliği bölümüne alınan her öğrencide asgari düzeyde müziksel işitme yeteneğinin olduğunun varsayıldığını görüyoruz. Bu çelişkili varsayım, çok açık bir şekilde kendisini gösterirken, müzik dersine yönelik müfredatlarda, halen uygulama başlığı altındaki konulara yer verilmesi ve bu konuların derslere giren bazı idealist müzik eğitimcileri tarafından eksiksiz bir şekilde (sanki mesleki müzik eğitimi verilen kurumlardaki öğrencilere veriliyormuş gibi) işlenmeye çalışılması, özellikle müziksel işitme yeteneği olmayan sınıf öğretmenliği öğrencilerini içinden çıkılmaz bir duruma sokmaktadır. Böyle durumlarda, müzik öğretimi dersindeki öğrenci başarısının son derece düşük olduğu gözlenmekte, zaman zaman bu dersten kalan öğrencilere bile rastlanmaktadır.

Bu alanda tespit edilen ikinci problem; sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden, eğitimci sıfatı ile görev yapacakları okullarda, ‘Müzik Öğretimi’ dersinin genel hedefleri kapsamında müzik öğretimi dersine yönelik içerikleri öğretmelerinin istenmesi durumudur. Bir başka deyişle sınıf öğretmenliği öğrencilerinden, müziksel işitme yeteneğinin olmaması nedeniyle kendilerinin öğrenemediği konuları ve gerçekleştiremediği pratikleri başka öğrencilere öğretmeleri beklenmektedir. Burada da, sınıf öğretmenliği bölümüne alınan her öğrencide asgari düzeyde müziksel işitme yeteneğinin olduğunun varsayıldığını görmekteyiz. Son derece çelişkili olan bu durum, ilköğretim kurumlarında verilen müzik eğitimi derslerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Günümüzde, bu duruma bağlı olarak birçok ilköğretim kurumunda müzik dersleri ya yapılamamakta ya da nitelsiz bir şekilde geçirilmektedir.

Yukarıdaki ifadeler ışığında akla ilk gelen, aynı zamanda araştırmanın problem cümlesini de oluşturan soru: “Sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin müziksel işitme yetenekleri hangi düzeydedir?” şeklindedir.

Problem durumu yukarıdaki soru ile ifade edilen araştırma, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıf öğrencilerinin müziksel işitme yeteneklerine ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin müzikle olan kişisel ilişkileri ve lisans eğitimine kadar olan süreçte aldıkları müzik eğitimine yönelik bilgiler nicel *Veri toplama araçlarından* anket *Yöntemi* ile tespit edilmiştir. Ankette, 72 öğrenciye toplamda 15 yapılandırılmış soru yöneltilmiştir. Sonraki aşamada, uzman görüşleri ve mesleki müzik eğitimi verilen kurumlarda uygulanan müziksel işitme testlerinin ışığında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin seviyelerine uygun bir müziksel işitme testi hazırlanmıştır. Hazırlanana test, *Ses Yüksekliğini Ayırabilme*, *Duyduğu Sesi Aynı Frekansta Tekrarlayabilme*, *Duyduğu Ritmik Kalıbı Tekrarlayabilme* ve *Duyduğu Melodiyi Aynı Frekansta ve Ritmik Kalıpta Tekrarlayabilme* olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır. Oluşturulan test sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıfta öğrenim gören toplamda 72 öğrenciye uygulanmış, öğrencilerin müziksel işitme yeteneklerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilmiştir.

Anketlerden elde edilen ilk verilere göre, öğrencilerin % 93,1 oranındaki büyük çoğunluğu, amatör ya da profesyonel olarak bir çalgı aleti çalmamaktadırlar. Yine % 94,5 oranındaki büyük çoğunluğu okul dışında müzik eğitimi almamıştır. Öte yandan

öğrenciler, ‘Hangi sıklıkta müzik dinliyorsunuz?’ sorusu için % 52,8 oranla ‘Genellikle’ seçeneğini, ‘Müziğin her hangi bir türünde bir şarkı, türkü, marş vs ne sıklıkta okursunuz?’ sorusu için de % 51,5 oranla ‘Nadiren’ seçeneğini işaretlemişlerdir. Müziksel işitme testinden elde edilen ilk verilere göre, öğrenciler 4 aşamadan oluşan testin *Ses Yüksekliğini Ayrarabilme* (% 63,1) ve *Duyduğu Ritmik Kalıbı Tekrarlayabilme* (% 60,4) aşamalarında başarılı olmuşlardır. Ancak müziksel işitmenin en önemli kısmını oluşturan *Duyduğu Sesi Aynı Frekansta Tekrarlayabilme* (% 85,4) ve *Duyduğu Melodiyi Aynı Frekansta ve Ritmik Kalıpta Tekrarlayabilme* (%89,6) aşamalarında ise başarısız olmuşlardır.

Anket ve müziksel işitme testinden elde edilen ilk veriler, öğrencilerin ‘Müzik Öğretimi’ ders içeriklerinde yer alan *solfej okuma, şarkı söyleme, çalgı çalama ve dikte yazma* uygulamaları için gerekli müziksel işitme yeteneği açısından hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığını yönündedir. Bu sonuçtan yola çıkarak, eğitim fakültelerine bağlı sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen ‘Müzik Öğretimi’ dersi içeriklerinin yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, ders içeriklerinde yer alan *solfej okuma, şarkı söyleme, çalgı çalama ve dikte yazma* uygulamaları kesinlikle zorunlu olmamalıdır. Ders içeriklerinde, müziksel işitme yeteneği gerektiren uygulamalardan daha çok işitme yeteneği olmayan öğrencilerin kavrayabileceği türde teorik bilgilere yer verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Müzik Eğitimi, Müzik Öğretimi Dersi, Müziksel İşitme Yeteneği.

Örgütsel Politika Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Evrin EROL
Dumlupınar Üniversitesi
evrimerol@gmail.com

ÖZET

Problem Durumu: İnsanoğlu varoluşundan bu yana hayatta kalmak, amaçlarına ulaşmak, çıkarlarını korumak, istediklerini elde edebilmek ve güç sağlamak için doğayla, dünyayla ve diğer bireylerle daima bir mücadele içinde olmuştur. Birey doğup kendi benliğinin farkına varmaya başladıktan sonra, yaşamının her alanında bu mücadeleyi sürdürmek durumunda kalmıştır. Bu mücadele sırasında da çoğu zaman başkalarının çıkarları pahasına bile olsa, kendi çıkarlarını korumak uğruna politik davranmaktan kaçınmamıştır. Bu yüzden insan için, yaşam sahnesinde “politik olmak”, “politik davranmak”, ilişkide bulunduğu herhangi bir birey, grup ya da örgüte karşı şartlar gerektirdiğinde ortaya koyduğu bir gerçeklik olarak belirmektedir. Andrew Heywood (2006) politika kavramını “İnsanların içinde yaşadığı kuralları değiştirme, oluşturma ve korumalarını sağlayan faaliyetler.” biçiminde tanımlamıştır. Politika, çatışma ve anlaşma ile doğrudan ilişkilidir. Politik olmak ise insanların nasıl idare edildiğinin farkında olmak ve idare etmenin yolunu bulmaktır. Yaşanılanların bilincinde olmak ve istenilen şekilde yönetilmeye katkı sağlamaktır. Politika ilgi çekicidir ve her şeyden önce sosyal bir faaliyettir (Heywood, 2006). Şöyle ki, her hangi bir olayın politik bir değer taşıması için mutlaka, bundan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen bireylerin olması gerekmektedir. Günümüz örgütlerinde güç kazanımında rol oynayan politik gerçeklerin farkına varılması ve bunların incelenmesi, örgütsel yaşamın anlaşılması açısından önemlidir (Kirel, 1998a). İnsanlar bir araya geldiklerinde güç kullanacaklardır. İnsanlar kişisel özelliklerini ve mevcut örgütsel fırsatları kullanarak birtakım menfaatler elde edecek ve kariyerlerini geliştirebilecek yerler edinmek isterler. Örgüt içinde çalışanlar sahip oldukları güçleri eyleme dönüştürdüklerinde, bu kişilerin politikayla uğraştığını iddia edebiliriz. Politik becerisi iyi olan kişiler, güç temellerini etkin biçimde kullanabilme yeteneğine sahiptirler (Maurer, 1984’den Akt. Kirel, 1998a). Politika, örgüt çalışmaları içerisinde iki farklı anlam kazanmaktadır. Bunlardan birincisi, genellikle önceden belirlenmiş ve yazılı olan, belirli durumlarda işletmenin amaçlarına ulaşması için izlemesi gereken rehber niteliğindeki biçimsel, ilke ya da kararlar topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Pfeffer, 1992; Mohan-Bursalı, 2008). Bu tanımın, kavram olarak İngilizcedeki karşılığı “Company Policy” dir; Türkçede ise genellikle “Örgüt/İşletme/Kurum Politikası” şeklinde adlandırılmaktadır (Koçel, 2003). İkinci olarak politika, yazında bu birinci anlamından farklı olarak, çalışanların bireysel amaçlarını örgütün genel amaçlarından üstün tutarak, diğer bireyler üzerinde güç kazanma ve bu gücü kullanarak onları etkileme çabaları anlamına gelmektedir (İşcan, 2005a, İslamoğlu ve Börü, 2007; Mehtap, 2010). Bu ikinci tanımın İngilizcedeki karşılığı “Organizational Politics” olup, Türkçe’ de ise “Örgüt İçi Politika” ya da “Örgütsel Politika” kavramları kullanılmaktadır (Koçel, 2003). Bu anlamıyla örgüt içi politika, çalışanların belirli amaçlar doğrultusunda diğerlerini istenilen yönde davranışa sevk edebilmek adına sergiledikleri eylemler ya da davranışlar olarak da tanımlanmaktadır (Koçel, 2003). Örgütsel politika, yazılı olmayan bir takım kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen, anlaşılması zor ve güç temelli bazı oyunları kapsamaktadır. Bu oyunlar genel olarak bölücü, informal ve teknik olarak gayri meşrudur (Mintzberg, 1983). Bu olumsuz görünümüne karşın örgütsel politika, modern dünyada örgütlerin doğal bir parçasıdır. Mintzberg (1985)’e göre bu mücadeleler, oyuncularından (aktörlerinden) bazılarının bilinmediği ve kimi kuralların belirsiz olduğu bir oyun alanı olarak örgütleri birer “politik arena”lara çevirmektedir. Kısacası örgütlerde sınırlı kaynakların paylaşımı konusunda, çalışanlar arasındaki “güç” temelli ilişkilerden ortaya çıkan çatışma durumunda çalışanların örgütü politik olarak algılamaları ve bireysel amaçlarına ulaşabilmek için politik davranışları kaçınılmaz hale gelecektir. Örgütsel politikanın kaçınılmazlığını kabul etmekle birlikte, her örgütün ya da her bireyin aynı derecede ve aynı şekilde politik olduklarını iddia etmek mümkün değildir (Mohan-Bursalı, 2008).

Yöntem: Örgütsel Politika Algısı Ölçeğinin (Ferris ve Kacmar, 1992) Türkçe’ ye çevrilmesinde Brislin, Lonner ve Thorndike (1973’den Akt. Basım, vd., 2006) tarafından geliştirilen model temel alınmıştır. Ardından Ölçeğin geçerliği için önce yüzey ve içerik geçerliği sınamış, ardından elde edilen verilere açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerliği için kanıtlar aranmıştır. Ölçeğin güvenirliliğinin belirlenmesinde ise madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı değeri kullanılmıştır. Bu doğrultuda, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile Devlet Üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan 277 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Dağılımın normallik düzeyinin Bartlett testi sonucunda faktör analizi için uygun olduğu bulunmuştur ($\chi^2=5975,42$; $p<0.01$). AFA sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiş ve bu üç faktörün toplam varyansın % 52,86’sını açıkladığı gözlenmiştir. Orijinal ölçeğe ve Türkçedeki kullanımına dikkat edilerek bu faktörler “Yükselmek İçin Gerekeni Yapmak”, “Genel Politik Davranış” ve “Dürüstlük/İş Ahlakı” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizinde üç faktörlü yapıyı temsil eden bir model kurulmuş ve test edilmiştir. Modelin uyum iyiliği değerleri (AGFI. 88, GFI .90, CFI .95 ve RMSEA .050), POPs’un ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). POPs’un güvenirliliği için yapılan analizlerde AFA yapılmış form için madde-toplam test korelasyonları .40 ile .78 arasında değişmektedir ve hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92’dir. DFA yapılmış form için madde-toplam test korelasyonları .41 ile .78 arasında değişmektedir ve hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94’tür.

Beklenen Sonuçlar: Bu çalışma sonucunda, Türkçeye uyarlanan Örgütsel Politika Algısı Ölçeği'nin Devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının fakültelerine yönelik politik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Örgütsel politikanın algılanmasına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde öncelikle örgütsel politikanın ve politik davranışın eğitim fakültelerinde varlığı kabul edilmekle birlikte algılanmasının da orta-üst seviye olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretim elemanlarının eğitim fakültelerindeki ortamı orta düzeyde politik olarak değerlendirmelerine karşın örgütte yükselmek için gereken her türlü şeyin yapılması konusunda orta düzeyin biraz üstünde olumsuz değerlendirdikleri ifade edilebilir. Diğer alt boyutlara göre genel politik davranış alt boyutunun düşük çıkmasının nedeni, öğretim elemanlarının toplumsal değerlerden kaynaklanarak üstleri ve çalışma arkadaşları ile daha yakın ilişkiler içinde bulunmaları şeklinde açıklanabilir. Bu çalışma kapsamında öğretim elemanlarının demografik özelliklerine örgütsel politika algıları arasındaki farklara bakıldığında ise; • Erkek ve kadın öğretim elemanlarının eğitim fakültesinin politik ortamını benzer şekilde algıladıkları, • Akademik unvan arttıkça öğretim elemanının fakülteyi politik olarak algılaması da azaldığı, • Örgütsel kıdemdeki artışın örgütsel politika algısını azalttığı, • Yöneticilik yapan öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde yükselmek için yapılan politik davranışları, yöneticilik yapmayan öğretim elemanlarına göre daha normal karşıladıkları bulunmuştur.

Kaynakça

- Basım, N., Tatar, İ. ve Hisli-Şahin, N. (2006). Çalışma yaşamında izlenim yönetimi bir ölçek uyarlama çalışması. Türk Psikoloji Yazıları, 9 (18), 1-17.
- Ferris, G. R., and Kacmar, K. M.(1992). Perception of organizational politics. Journal of Management, 18 (1), 93-116.
- Gürbüz, A. O. (21 Nisan 2005). Kurumsal yönetim: Ülkemizdeki düzeyine ilişkin değerlendirmeler. 7. Muhasebe Denetimi Sempozyumu, İSMMMO, Belek/Antalya.
- Heywood, A. (2006). Politika. (Çev. B. Kalkan). Liberte Yayıncılık, İstanbul (Eserin orijinali 1992'de yayımlandı).
- İslamoğlu, G. ve Börü, D. (2007). Politik davranış boyutları: Bir ölçek geliştirme çalışması. Akdeniz İİBF Dergisi, 14, 135-153.
- İşcan, Ö. F. (2005a). Siyasal arena metaforu olarak örgütler ve örgütsel siyasetin örgütsel adalet algısına etkisi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 60 (1), 149-171.
- Kırel, Ç. (1998a). Örgütlerde güç kullanımı, çalışanların algıladıkları güç ve tepkileri üzerinde bir uygulama. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Koçel, T. (2003). İşletme yöneticiliği.(9. basım), Beta Yayınları, İstanbul.
- Mehtap, Ö. (2010). Örgüt içi politik davranışların örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mintzberg, H. (1983). Power in and around organizations. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. Journal of Management Studies, 22 (2), 133-154.
- Mohan-Bursalı, Y. (2008). Örgütsel politikanın işleyişi: Örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pfeffer, J. (1992). Managing with powers: Understanding Power in organizations. Harward Business School Press, Boston.

Mazhar KAYAOĞLU
Bingöl Üniversitesi, Bilgisayar ve Teknolojileri Bölümü,
mazharkayaoglu@gmail.com

Ferhat BAHÇECİ
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ferhatbahceci@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Mobil telefonlar günlük hayatta birçok amaç için kullanılmaktadır. Bu cihazların öğrenme faaliyetlerinde kullanılması e-öğrenmeyi m-öğrenmeye doğru taşımaktadır [1].

Mobil öğrenme, öğrenenlere sınıf dışında sınıfa bağımlı kalmadan tablet bilgisayarlar, akıllı cep telefonları gibi taşınabilir cihazlardan öğrenme materyallerinin sunulması, eğitim olanağının sağlanmasıdır [2]. Ayrıca mobil öğrenme, öğrenenin önceden belirlenen, sabit bir yerde olmadığı veya mobil teknolojilerin sunmuş olduğu fırsatlardan yararlandığı bir çeşit öğrenme biçimidir [8].

Genel olarak mobil öğrenme ele alındığında ise, belirli bir yere bağlı olmadan eğitim içeriğine erişebilmeyi, dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanmayı ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan, kullanıcının bireysel olarak gereksinimine anında cevap vererek üretkenliğini ve iş performans verimliliğini arttıran, mobil teknolojiler aracılığıyla gerçekleşen bir eğitim Yöntemidir [3,4,5].

Her geçen gün yeni mobil cihazlar yeni özellikleriyle kullanıma sunulmaktadır. Bu duruma paralel olarak mobil öğrenme alanı da her geçen gün gelişme göstermektedir. Özellikle üniversitelerde ve iş dünyasında yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Firmalar, çalışanlarının kapasitelerini artırmak için mobil cihazları nasıl kullanabileceklerini planlama olanağına sahiptirler. Ayrıca, üniversiteler benzer unsurları öğrencilerin ders içeriklerine, sınav sonuç bilgilerine, yapılan haber ve duyurulara ulaşması için kullanılmaktadırlar [7].

Bu hızlı eğilimin temelinde, teknolojinin hızlı gelişiminden belki de en büyük payı alan akıllı telefon ve tabletlerin artık daha iyi, daha hızlı ve daha ucuz modeller ile tüketicilerin zorlanmadan ulaşabileceği bir konuma gelmesi yatmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin mobil öğrenme konusunda bilgi sahibi olmaları onların gelişen mobil teknolojiye uyum sağlaması bakımından önem teşkil etmektedir.

Yöntem: Bu araştırma lisans ve önlisans öğrencilerinin öğrenme ortamı olarak mobil öğrenme hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Fen Edebiyat Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu bünyesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılı Bingöl Üniversitesinde öğrenim gören 153 kız, 148 erkek olmak üzere toplam 301 öğrenciden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen çalışmanın hedef kitlesi Bingöl Üniversitesinde okumakta olan 1.ve 2. Sınıf lisans ve önlisans öğrencileridir. Bu kapsamda öğrencilerin mobil öğrenmeyle nasıl tanıştıkları, mobil öğrenme araçlarını kullanım süreleri, mobil öğrenmeyi kullanım noktasında ailelerin öğrencilere karşı tutumları, mobil cihazlara sahip olma durumları, mobil öğrenmeyi klasik öğrenme Yöntemlerine tercih etme durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Mobil öğrenme platformunun öğrencilerin kendi eğitim stratejilerinde ne düzeyde yer tuttuğunu?
- Mobil öğrenme platformunun öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ne derecede katkı sağladığını?
- Öğrencilerin sahip oldukları akıllı telefonları hangi oranda mobil öğrenme ortamında kullandıklarının saptanması?
- Mobil öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde ki öğrenme motivasyonlarının saptanması?

Beklenen sonuçlar: Dünyada yapılan mobil öğrenme uygulamalarının ve kullanılan teknolojilerin, ileri düzeyde olduğu ve eğitim çevrelerinde yaygın olarak kullanıldığı gözlenmektedir. Akıllı cihazların karakteristik özelliklerinden olan taşınabilir olması, depolama kapasitesi ve internet erişimine imkan tanınması gibi özellikler öğrenenlerin de beğenisini kazanmaktadır[9].Tablet bilgisayarların sürekli öğrencilerin yanında olması [10], ders içeriklerini ve diğer uygulamaları cihazın kapasitesi dahilinde depolayabilmeleri önemli görülmektedir. Bu sayede her zaman ve her yerde eğitim alabilmektedirler[11]. Eğitim ortamlarında mobil öğrenme uygulamalarının etkinliğinin değerlendirilmesi ile mobil öğrenmeye yönelik kuram oluşturma çalışmaları yapılabilir. Mobil cihazların batarya sorunu çözüldüğünde, internetin bant genişliği ve sürekliliği artırıldığında kullanımı daha verimli hale gelecektir[6]. Ayrıca mobil cihazların öğrenciler için alım gücü bakımından elde edilebilecek düzeye indirgenmesinin de mobil öğrenmeyi daha yaygın hale getireceği düşünülmektedir. Mobil öğrenme sayesinde öğrencilerin zaman ve mekân sınırı olmadan eğitim faaliyetlerine katılması öngörülmüştür.

Bu çalışma ile öncelikle öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçları ve öğretim Yöntemleri açısından daha ileri düzeylere taşınması noktasında bir yol haritası çizilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin eğitimleri süresince mobil öğrenmeyi etkin bir şekilde kullanmaları noktasında hazır bulunuşluk düzeyleri ve mobil öğrenme hakkında düşünceleri ayrıca mobil öğrenmenin uygulama düzeyinde farkındalıklarının tespiti sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmada lisans ve önlisans öğrencilerinin öğrenme ortamı olarak mobil öğrenme ile ilgili genel tutumları ve bu mobil öğrenme hakkındaki düşünceleri Bingöl Üniversitesi örnekleminde incelenmiştir.

Kaynaklar

- Sharples, M., "The design of personal mobile technologies for lifelong learning", *Computers and Education*, 34: 177–193 (2000).
- Attewell, J. (2005). *Mobile Technologies and learning*. London: Learning and Skills Development Agency, 2, 4.
- Traxler, J. & Kukulska-Hulme, A. "Evaluating Mobile Learning: Reflections on Current Practice". In: *mLearn 2005: Mobile technology: The future of learning in your hands*, Cape Town, South Africa, 2005.
- Wexler, S., Brown, J., Metcalf, D., Rogers, D. & Wagner, E. "The e-learning Guild Report Mobile Learning" (2008).
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, JP, Taylor, J, Sharples, M and Lefrere, P. "Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment/ Mobilelearn project deliverable" (2003). Retrieved April 19, 2009, from: www.mobilelearn.org/results/results.htm
- Küçüksille E.C., Özger F., Genç S. (2013), "Mobil Bulut Bilişim ve Geleceği", Ab'2013
- Evans, C (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education, *Computers & Education* 50 (2008,) 491–498.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M., & Lefrere, P. (2003). 01 12, 2009 tarihinde MOBIlearn WP4 Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment.
- Kinash, S., Brand, J., Mathew, T., ve Kordyban, R. (2011). Uncoupling mobility and learning: When one does not guarantee the other. In R. Kwan, C. McNaught, P. Tsang, F.L. Wang & K.C. Li (Eds.), *Enhancing learning through echnology: Education unplugged: Mobile technologies and web 2.0* (pp. 342-350). Berlin: Springer.
- Mallett, E.(2010). A screen too far? Findings from an e-book reader pilot. *Serials* 23 (2): 140-144.
- Corlett, D. ve Sharples, M. (2005). Tablet technology for informal collaboration in higher education. *Mobile learning any time every where*, 59.

Ortaöğretime Geçiş Sınavı Sosyal Bilgiler Soruları ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Arş. Gör Murat EKİCİ
Anadolu Üniversitesi, muratekici@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Uğur GEZER
Anadolu Üniversitesi, ugezer@anadolu.edu.tr

Arş. Gör Önder ERYILMAZ
Anadolu Üniversitesi, ondereryilmaz@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Aysegül PEHLİVAN
Anadolu Üniversitesi, aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, eğitim sisteminde her eğitim kademesinde öğrencileri yeteneklerine uygun alanlara yönlendirmek, öğrencilere okullardaki akademik başarılarına göre not vermek, öğrencileri ilgilerini anlamak, herhangi bir okula veya programa yerleştirmek, danışma ve rehberlik yapmak amacıyla yapılmaktadır (Eronat, 2006: 288). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ortaöğretime geçiş için yapılan sınavlarda her sene yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarından birisidir. Ancak yapılan her sınav öncesi ve sonrasında yaşanan tartışmalar sınavın geçerliliği ve güvenilirliği gibi konular hakkında soru işaretleri uyandırmaktadır. Buradan hareketle ortaöğretime geçiş sınavlarında sorulan sorular ile ilköğretim ikinci kademe ders programları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem taşımaktadır. Konu ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında Sosyal Bilgiler sınav sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilme, yazılı sınav soruları ile ortaöğretime geçiş sınav sorularının programa uygunluğu gibi çalışmaların yanı sıra Coğrafya, Türkçe, Tarih, Matematik ve İngilizce gibi derslerin sınav soruları ile ders programları arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır (Köğce, 2005; Aydoğan, 2008; Erman, 2008; Çevik, 2009; Çetinkaya, 2009; Sevindik ve Doğan, 2011; Gökler, 2012).

Araştırmanın amacı: Bu çalışmanın amacı 2005-2013 yılları arasında MEB tarafından uygulanan ortaöğretime geçiş Sosyal Bilgiler dersi sınav soruları (OGSBSS) ile 2005 yılından itibaren ilköğretim kademesinde okutulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (SBÖP) arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada *Araştırmanın amacına* bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretime geçiş Sosyal Bilgiler dersi sınav soruları, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ortaöğretime geçiş Sosyal Bilgiler dersi sınav soruları, Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesi gereken disiplinlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Ortaöğretime geçiş Sosyal Bilgiler dersi sınav soruları, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ilişkilendirilmesi gereken ara disiplinlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem: Bu çalışmada verileri elde etmek amacıyla nitel araştırma *Yöntemlerinden* doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi veya doküman incelemesi, olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, özgünlüğünü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 193). Araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretim programı 2005 yılından itibaren okutulduğu için 2005-2013 yılları arasındaki ortaöğretime geçiş sınavı Sosyal Bilgiler sınav sorularına ulaşılmış, sosyal bilgiler öğretim programıyla ilgili soruların her biri öğrenme alanı, ara disiplin ve disiplinler arası ilişkilendirme boyutuyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler 3 alan uzmanı tarafından çalışmanın güvenilirliği amacıyla incelenmiş, aynı görüşte olunmayan sorular üzerinde tartışma yapılarak görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular: *Ortaöğretime Geçiş Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının (OGSBS), Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı*

Tablo 1

Ortaöğretime Geçiş Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam
Birey ve Toplum	1	9	6	16
Kültür ve Miras	1	14	27	42
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	2	32	17	51
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1	13	14	28
Bilim, Teknoloji ve Toplum	1	0	4	5
Güç, Yönetim ve Toplum	0	4	13	17
Küresel Bağlantılar	0	4	11	15
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	0	0	0	0
Toplam	6	76	92	160

OGSBSS incelendiğinde, soruların Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına göre, dengeli bir şekilde dağılım göstermediği ve bu durumun sınıf düzeylerine de yansıdığı görülmektedir. Elde edilen veriler Tablo 1’de ayrıntılı biçimde gösterilmiştir.

Ortaöğretime Geçiş Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Disiplinlere Göre Dağılımı

Tablo 2

Ortaöğretime Geçiş Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Disiplinlere Göre Dağılımı

Ara Disiplinler	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam
Türkçe	0	0	3	3
Matematik	1	12	5	18
Fen ve Teknoloji	2	6	7	15
Toplam	3	18	15	36

OGSBSS, programda yer alan disiplinlerle ilişkilendirme durumları açısından incelendiğinde soruların dengeli bir dağılım göstermediği ve sınıf düzeylerine göre farklılıklar olduğu söylenebilir. Tablo 2’de elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

Ortaöğretime Geçiş Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Ara Disiplinlere Göre Dağılımı

Tablo 3

Ortaöğretime Geçiş Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Ara Disiplinlere Göre Dağılımı

Ara Disiplinler	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam
Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam	0	0	0	0
Girişimcilik	0	2	2	4
İnsan Hakları ve Vatandaşlık	1	3	9	13
Özel Eğitim	0	0	2	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	5	2	4	11
Kariyer Bilinci Geliştirme	2	2	2	6
Sağlık Kültürü	0	1	7	8
Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim	0	0	0	0
Toplam	8	10	26	44

Sınav soruları incelendiğinde, programda yer alan ara disiplin ilişkilendirmelerinin, sorulara dengeli bir şekilde dağılamadığı görülmektedir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre de sınav soruları incelendiğinde ara disiplin ilişkilendirmelerinin dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Tablo 3’de tüm ara disiplinlerin dağılımı ayrıntılı bir şekilde görülmektedir.

Sonuçlar: 2005-2013 yılları arasında uygulanan ortaöğretime geçiş sınavlarındaki 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde sorulan Sosyal Bilgiler sorularının incelendiği çalışmamızda 5, 6, 7. Sınıf SBÖP’da yer alan öğrenme alanı, disiplinler arası ve ara disiplin boyutlarıyla çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Sorular öğrenme alanları bağlamında incelendiğinde, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanlarının toplamda diğer öğrenme alanlarından daha fazla yer tuttuğu görülmüştür. Öğretim programında tüm sınıf düzeylerinde var olan birey ve toplum, bilim, teknoloji ve toplum, küresel bağlantılar öğrenme alanlarına ilişkin soruların program kazanımlarına göre düşük olduğu görülmüştür. Bu durum SBÖP’nda yer alan öğrenme alanlarıyla sınav sorularına yansıyan öğrenme alanlarının paralellik göstermediğini ortaya koymaktadır.

OGSBSS soruları programda yer alan disiplinler arası ve ara disiplinler ilişkisi boyutuyla incelendiğinde Matematik ve Fen bilgisi disiplinleriyle ilgili soruların Türkçe disiplinine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ara disiplin boyutuyla sorulara bakıldığında ise insan hakları ve vatandaşlık ile rehberlik ve psikolojik danışma ara disiplinleriyle ilişkilendirmenin fazla; afetten korunma ve güvenli yaşam, spor kültürü ve olimpik eğitim, özel eğitim ile ilişkilendirmenin az olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler programının MEB (2005) tarafından belirtilen tanımında sosyal bilgiler kazanımlarının disiplinler arası bir

anlayışla hazırlandığı belirtilmektedir. Sınav sorularıyla karşılaştırıldığında ise bu disiplinler arası anlayışın programla paralel bir şekilde sorulara yansımadağı gör÷lmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Ortaöğretime Geçiş Sınavı

Kaynakça

- Aydoğan, A. (2008). Liselere Giriş Sınavları (LGS - OKS) *Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003-2007)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara. (Tez No: 219648)
- Çetinkaya, S. (2009). *ÖSS'de Sorulan Türkçe Sorularının Taksonomik Açıdan Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara. (Tez No: 239244)
- Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile Seviye Belirleme Sınavı Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde. (Tez No: 235518)
- Doğan, N. & Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. Sınıflar için Uygulanan Seviye Belirleme Sınavının Uygunluk Geçerliğı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 309-319.
- Erman, E. (2008). *2003-2006 Yılları Arasında Yapılan Orta Öğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı'nda Yer Alan Tarih Bilimi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. (Tez No: 219048)
- Eronat, A. (2006) Eğitimde Ölçme Değerlendirme. Necdet Aykaç ve Hasan AYDIN (Ed.). *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Planlama ve Uygulama*. Ankara: Naturel Yayıncılık
- Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. (Tez No: 304225)
- Köğçe, D. (2005). *ÖSS Sınavı Matematik Soruları ile Liselerde Sorulan Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. (Tez No: 170929)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara
- Ümre, M. M. (2010). *Seviye Belirleme Sınavları(SBS) Sosyal Bilgiler Sorularının Programa ve Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. (Tez No: 278819)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Ress.Asst. Güliz KARAARSLAN
Middle East Technical University, kguliz@metu.edu.tr

Assoc.Prof Dr. Gaye TEKSÖZ
Middle East Technical University, gtuncer@metu.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: Education for sustainable development (ESD) has been brought into education agenda after Rio Conference (UNCED, 1992). Within this context teachers have been given a critical role to play as they shape learners' attitudes toward new worldviews and economic potentials in various ways. Thus, teacher education has changed substantially. There are 70 million teachers in the world and they hold a great potential to shape societies' attitudes and behavior for a sustainable future (McKeown, 2012). Accordingly, UNESCO (2004, 2005, 2006) recommended a new model of professional development for ESD that includes essential skills, cross-cultural approaches and action based learning models for pre-service and in-service teachers. Through this vision, some countries have already created their own environment and sustainability education standards and determined teacher education requirements for sustainability (eg. Washington State Teacher Education Requirements, 2008).

With the development of ESD in the past decade, the relationship between ESD and science education (SE) has strengthened (Gough, 2008). Moreover, in line with the global decline of the level of students' interest in science, SE is needed to be reconstructed (Gough, 2008). As Carter reported (Carter, 2008) for example, SE, in the 21st century, is required to help students make critical judgments about science and increase their engagement to work for a more socially just, equitable and sustainable world. Therefore, SE and ESD can be integrated to support and encourage young people to be globally responsive and environmentally sustainable future citizens (Carter, 2012).

Turkey is one of the developing countries that accept sustainable development (SD) as a future challenge in its development plans. Accordingly, in the recent national reports (National Capacity Action Plan, 2011; Turkey's Sustainable Development Report, 2012; National Climate Change Strategy, 2010) it is noted that Rio principles should be integrated to Turkish education system. Similarly, it is also pointed out in one of the national reports (The future we want, 2012) that, an ESD curriculum will be developed, promoted and integrated to all education programs from elementary to teacher education levels. It is possible today to observe the reflections of such decisions. Sustainable development concept, for example, has been already integrated to new elementary science education curriculum. In this context therefore, science teacher (ST) education programs should also include strategies to integrate SD into science courses. The problem at this point is related with how science teachers can become ESD educators? Accordingly, the research question of this study is: What are the competencies a science teacher should hold to become an ESD educator?

Method: The method used for this study is gap analysis. Gap analysis is an assessment tool to help identify differences between information systems or applications. A gap is sometimes called "*the space between where we are and where we want to be.*" (Jannetti, 2012). Gap analysis, however, can be defined as the determination of the difference between current knowledge and practices (what we are doing) and current evidence based practices (what we should be doing). Therefore, gap analysis was used in this study for determining the gap between the required competencies for ESD educators with those for STs in the Turkish context. Particularly, the need/target was defined as the "required competencies for ESD educators" and was featured by means of reviewing the related literature (eg. Sleurs, 2008). The current practice, on the other hand, was defined as the "competencies of STs in the Turkish context" and constructed by the competencies for STs set by the Ministry of National Education (MEB, 2008; TYYÇ, 2010). As a result, currently set competencies of STs and those of ESD educators emphasized in the literature were evaluated together, common points and differences were determined.

Results: As a result of gap analysis, it is found that competencies for ESD educators (eg. knowledge of SD, values and ethics, emotions, system thinking) are not addressed in those of STs. ESD educators' competencies include both cognitive and affective aspects. ESD educators see the world in a systemic view, think holistically and feel a part of this larger system. Moreover, ESD educators consider others' views, perspectives, and values and build up an empathy with them (Sleurs, 2008). STs' competencies mostly emphasize cognitive aspects of competencies including general teaching and planning skills, scientific understanding and the relationship with the society. Unlike in the ESD educators' affective aspects of competencies such as, emotional competence, ethics and values are not emphasized in Turkish STs' competencies. The major feature to be developed, however, was found as related to system thinking ability of the teachers. Sometimes called as holistic thinking, system thinking is at the center of ESD since it encompasses different perspectives as economy, society, culture, environment etc. (Sleurs, 2008). System thinking is not only related to knowledge part of ESD but also related to values & ethics and emotions (Sleurs, 2008). It is concluded as a result of all that, system thinking as a wide concept gains importance in SE in order to develop ESD competencies of STs.

Discussion: In this study, it was observed that, the main task of problem in SE is not to grow students who can see the bigger picture, think holistically and build inter-connectedness with the planet. Zvi-Assaraf and Orion (2010) noted that most science textbooks do not help students develop a systemic and integrated understanding of the complex issues (Zvi-Assaraf & Orion, 2010). This gap analysis showed that STs' competencies do not emphasize system thinking or holistic worldview perspective and affective aspects of ESD competencies. Therefore, it was inferred that, there is a need to develop the competencies of STs to become an effective ESD educators.

Keywords: Science teacher's competencies, ESD educator competencies, system thinking

References

- Carter, L. (2008). Globalization and science education: Implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching* 45(5), 617-633.
- Carter, L. (2012). Globalization and science education: Global information culture, post-colonialism and sustainability. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.) *Second international handbook of science education*. Newyork, Springer.
- Gough, A. (2008). Towards more effective learning for sustainability: reconceptualizing science education. *The Journal of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 5(1), 32-50.
- Jannetti, A.J. Inc. (2012). A representation: Incorporating a needs assessment and gap analysis into the educational design. Pitman, NJ: Author.
- McKeown, R. (2012). Teacher education 1992 and 2012: Reflecting on 20 years. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), 37-41.
- MEB (2008). *Turkish Science and Technology Teachers' Competencies Report*. Retrieved from <http://otmg.meb.gov.tr/alanfen.html>.
- Ministry of Environment and Forestry (2010). *Republic of Turkey. National Climate Change Strategy (2010-2020)*. Ankara.
- Ministry of Environment and Forestry (2011). *Rio sözleşmeleri kapsamında Türkiye'nin ulusal kapasitesinin değerlendirilmesi projesi. Ulusal kapasite eylem planı (The national capacity evaluation project of Turkey as part of Rio declaration)* (Report No: 412). Ankara: Çevre ve Orman Bakanlığı.
- Ministry of Development (2012). *Türkiye'nin sürdürülebilir kalkınma raporu: Geleceği sahiplenmek (Sustainable development report of Turkey: To own the future)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Ministry of Development (2012). *İstediğimiz Gelecek (The Future we Want)*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- UNCED (1992). *United Nations Conference on Environment and Development*. Rio de Janeiro.
- UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005- 2014. Draft Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Education for sustainable development toolkit*. Paris: UNESCO.
- Sleurs, W. (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Belgium: Comenius 2.1 Project
- TYYÇ (2010). *Türkiye yüksek öğretim yeterlilikleri çerçevesi*. Retrieved from <http://tyyc.yok.gov.tr/>
- Washington State OSPI (2008). *Report on environmental and sustainability education. Standards for Washington State Students*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/EnvironmentSustainability/pubdocs/ESEStandardsReportFTF06-30-08.pdf>
- Zvi-Assaraf, O. B. & Orion, N. (2010). Four case studies, six years later: Developing system thinking skills in junior high school and sustaining them over time. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1253-1280.

Arş. Gör. Nurşat BİÇER
Atatürk Üniversitesi
nursatbicer@gmail.com

Arş. Gör. İsmail ÇOBAN
Atatürk Üniversitesi
smcoban@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Ankara Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı *Yeni Hitit* ve Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı *Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarında Türkçe öğretimi için çeşitli metin türleriyle birlikte Türkçe öğretiminde önemli olan öyküleyici metinler de kullanılmıştır. “Öyküleyici metinler, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır” (Coşkun, 2005: 106). Öyküleyici metinler içerisinde hikâye, masal, efsane gibi edebî türler yer alır. Gerek okunmasının kolay olması gerek okuyucuya haz vermesi yönüyle bu metinler yabancılar Türkçe öğretiminde sıkça kullanılmaktadırlar. Bu metinlerin etkili bir Türkçe öğretimi sağlaması için mantıksal düzen içerisinde tutarlılığa sahip olmaları gerekmektedir.

Tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır. Tutarlılık söz konusu olduğunda, metinde sözü edilen izleğin dil dışı dünya gerçeklikleriyle kurduğu ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir. Tutarlılık metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır. Metnin derin yapısında yer alan kavramsal ve anlamsal bütünlük, metnin tutarlılığının göstergesidir. Bir metnin tutarlı olması yalnızca metnin kendisiyle ilgili değildir. Tutarlılık konusunda sorunlu bir metnin, okuyucunun algı dünyasında da karışıklığa yol açması söz konusu olabilir. Yine tutarlılık sorununun okuduğunu anlamaya olumsuz etkide bulunduğu söylenebilir (Onursal, 2003; Coşkun, 2007: 236-237; Ögeyik, 2008: 18; Çeçen, 2009: 13).

Metnin mantıksal bir düzene göre örülmüş olması, bütününe uyum içerisinde olması ve ana fikirle bağlantıların güçlü olması, bir odak noktasının bulunması ve olayların bu odak nokta etrafında gelişmesi tutarlılığın gereklerindendir.

Bir metnin tutarlılığı okuyucuların okuduğu metni anlaması için oldukça önemlidir. Okuyucular, ancak yazarların kendileri için hazırlamış olduğu rollerin farkına varabildiklerinde metinde tutarlılık izlenimi edinirler (Long'dan aktaran: Smith, 1984: 16).

Çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan *Yeni Hitit* setinde 14 ve *Yabancılar İçin Türkçe* setinde 17 öyküleyici metin bulunmaktadır. Bu metinler kitapların düzeylerine göre seçilerek hedef kitlenin düzeyine hitap edebilecek metinler kullanılmaya çalışılmıştır. Metinler çeşitli kaynaklardan alınmış olmakla birlikte bir kısmı özetlenerek kitaplara alınmıştır. Gerek özetleme stratejilerinden gerekse de metnin kendisinden kaynaklanan sebeplerden dolayı tutarlılık düzeylerinin düştüğü ve metinlerin niteliğinin azaldığı görülebilmektedir. Tutarlılık düzeyleri düşük metinlerin yabancı öğrenciler tarafından okunup anlaşılmasının zor olduğu düşünüldüğünde tutarlılık düzeyi düşük metinlerin veya iyi özetlenmemiş metinlerin yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılmaması gerekir. Bu sebeple bu çalışmada, *Yeni Hitit* ve *Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabı setlerinde yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık yönünden incelenmesi ve Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin işlevselliğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. *Yeni Hitit* ve *Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeyleri nasıldır?
2. *Yeni Hitit* ve *Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. *Yeni Hitit* ve *Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerin tutarlılığının kitap düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem: Betimsel modelde yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden “doküman incelemesi” kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187).

Çalışmanın veri kaynaklarını Ankara Üniversitesine bağlı TÖMER tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2, 3* ve Gazi Üniversitesine bağlı TÖMER tarafından hazırlanan *Yabancılar İçin Türkçe A1, A2, B1, B2, C1*'den seçilen 17 öyküleyici metin (hikâye, masal, efsane vs.) oluşturmaktadır. Bu kitaplar seçilirken yurt içi ve yurt dışındaki kullanım yaygınlıkları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucu hâlihazırda *Yeni Hitit* ve *Yabancılar İçin Türkçe* setlerinin yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda amaçlı örneklem Yöntemine göre veri kaynakları belirlenmiştir.

Çalışmada seçilen kitaplardaki metinler arasından öyküleyici metin özelliği taşıyan hikâye, efsane, roman vs. metinleri kullanılmıştır. *Yeni Hitit* setindeki öyküleyici metinler belirlenirken Şimşek'in (2011) tespitlerinden yararlanılmıştır. *Yabancılar İçin Türkçe* setindeki metinler ise araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Buna göre hangi metnin hangi türe ait olduğu tespit edilerek çalışmada kullanılacak olan metinlerin seçimi yapılmıştır. Seçilen metinlerin tutarlılık derecelerinin belirlenmesinde ise Coşkun'un (2005) geliştirmiş olduğu *Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte belirtilen kriterlere göre metinler 1-5 arasında puanlanarak metinlerin sahip olduğu tutarlılık düzeyleri saptanmıştır. Tutarlılık değerlendirilmesinde güvenilirlik sağlamak amacıyla öyküleyici metinler iki ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü

kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik bu formül kullanılarak ,88 olarak bulunmuştur. Bu veri yeterli görülmüş ve puanlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan puanlamalarla metinlerin tutarlılık düzeyleri ortaya konularak iki öğretim setinin kitapları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Sonuçlar: İncelemeye konu olan ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeyleri ortaya konmuştur. Bu konuda daha önce yapılmış herhangi bir çalışma bulunmaması sebebiyle ilgili literatürle karşılaştırmalar yapılamamıştır. İncelenen metinlerin 1 ile 5 puan arasında tutarlılığa sahip oldukları tespit edilmiştir. *Yeni Hitit*'in tutarlılık ortalaması 3.52 olarak hesaplanırken *Yabancılar İçin Türkçe* setinin ortalamasının da 3.57 olduğu tespit edilmiştir. İki öğretim setinin öyküleyici metinlerinin tutarlılık ortalamasının birbirine yakın çıkması benzer nitelikte olduklarını göstermektedir. Yabancıların Türkçe öğrenmesi için hazırlanan bu kitaplarda tutarlılık düzeyi kötü (1) ve yetersiz (2) olan metinler de tespit edilmiştir. Tutarlılık düzeyi düşük olanların sadece bu kitaplar için yazılmış kısa öyküleyici metinler olması da dikkat çekmektedir. Ayrıca bu kitaplardaki öyküleyici metinler genellikle metnin tamamı olmayıp özetlenmiş / kısaltılmış biçimlerinden oluşmaktadır. Yabancıların Türkçe öğrenmesi için hazırlanan bu kitaplardaki metinler içerisinde tutarlılık düzeyi düşük olan metinler belirlenerek bunların yerine tutarlılık düzeyi yüksek metinlerin seçilmesi yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarının kalitesinin artmasına katkıda bulunacaktır.

Anahtar sözcükler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Öyküleyici Metinler, Tutarlılık, Yeni Hitit, Gazi Tömer.

Kaynakça

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s. 233-79.
- Çeçen, M. A. (2009). *Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler üzerine tutarlılık bakımından bir araştırma*. 22. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, s. 12-19.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık, günümüz dilbilim çalışmaları*, Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Ayşe Kıran, Doç. Dr. Ece Korkut, Dr. Suna Ağıldere, Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, 2003, İstanbul, s. 121-132.
- Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Smith, R. (1984). Paragraphing for coherence: writing as implied dialogue. *College English*, 46(1), 8-21.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Büşra BAKİOĞLU

Tokat Kızılıköy Ata Yavalar Ortaokulu ve Amasya Üniv.
Fen Bil. Ens, busra.durmus86@hotmail.com

Orhan KARAMUSTAFAOĞLU

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
orseka@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde eğitim-öğretim kavramı okul kurumu ile özdeşleşmiştir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetleri dünyanın birçok yerinde formal olarak okul ortamlarında yürütülmektedir. Okul dışı ortamlarda yapılan etkinliklerle gerçekleşen öğrenmeler informal öğrenme olarak isimlendirilir. Ancak, okul duvarlarının dışında da planlı olarak eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Belli amaçlar doğrultusunda düzenlenen, planlı ve programlı olarak belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre yapılan etkinlik ve gezilere okul dışı öğrenme ortamları denilmektedir (Şen ve diğ., 2011).

Okul dışı öğrenme etkinliklerine katılan öğrenciler, derste öğrendiklerini hayatın içinde gördükleri zaman öğrenmeleri daha kalıcı olmakta, derste sunulan bilgilerin gerçek yaşamda ne işe yaradığını anlamakta ve deneyim kazanmaktadırlar (Knapp, 2000). Berberoğlu ve Uygun (2013) okul dışı eğitimin öğrencilerin liderlik ruhu, sosyal ilişki, zaman yönetimi, başarı güdüsü, duygusal kontrollerinin gelişimlerine de olumlu bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin derste öğrendiklerinin ders dışı etkinliklerle kalıcılığının sağlanması önemlidir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010). Teknik geziler ders dışı etkinliklerden biridir. Öğrenciler teknik gezi etkinliklerinde, var olan bir durumu, birebir inceleme imkânı bulurlar. DeWitt ve Storksdieck (2008)'e göre teknik geziler, okulda öğrenilen bilgilere nasıl katkı sağladığını, öğrenme üzerinde nasıl etkili olduğunu ve okul dışı etkinliklerin öğrencilere neler kazandırdığını ortaya koymak için yapılır. Teknik geziler, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve devinisel gelişimlerini destekler niteliktedir (Lakin, 2006). Bu tür okul dışı ortamlar öğrencilerin feni anlamalarına yardımcı ve sonraki öğrenmeleri için sorumluluk sahibi olmalarına katkı sağlamaktadır (Olson, Cox-Petersen ve McComas, 2001).

Ülkemizde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 2013 yılında yenilenerek yürürlüğe konulmuştur. Bu program, *Araştırma ve Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı* temel alınarak hazırlanmıştır. Bu öğretim programına göre öğretmen, öğrencilerin fen alanı bilgilerini anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarını araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre düzenlemelidir. Buna göre öğretmen, bilim, sanat ve arkeoloji müzeleri, hayvanat bahçesi, doğal ortamlar vb. gibi informal öğrenme ortamlarından faydalanmalıdır (MEB, 2013). Bu bağlamda 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımları ile okul dışı ortam faaliyetleri ilişkilendirilerek, fen bilimleri öğretmenlerinden eğitim-öğretim etkinliklerini sadece okul duvarları arasında değil, okul dışı ortamlarda gerçekleştirmesi de beklenmektedir.

Gelişmiş ülkelerde okul dışı öğrenme ortamlarına son derece önem verilirken, ülkemizde bu ortamlardan nasıl yararlanılacağı hakkında yeterli seviyede farkındalığın oluşmadığı ve fen öğretiminde istenilir düzeyde yararlanılmadığı belirtilmektedir (Bozdoğan, 2007). Bu doğrultuda okul dışı öğrenme ortamlarına ışık tutmak, fen öğretmenleri ile öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlamak, okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim ve öğretimde daha fazla kullanılmasını sağlamak açısından önemlidir. Eğitim-öğretim yapılırken, öğrencilerin öğrendiklerini hayatlarında uygulayabilmesi ve istendik davranış değişikliği göstermesi, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilecek etkinliklerle desteklenerek mümkün kılınabilir. Ayrıca okul dışı ortamlar öğretmenlere zengin öğrenme çevresi sunar (Ramey-Gassert, 1997).

Amaç: Bu *Araştırmanın amacı*, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndayken alan bazı kazanımları okul dışı ortamlarla ilişkilendirmek ve ilişkilendirilenlerden 7. sınıf fen ve teknoloji dersi "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi *Boşaltım Sistemi* konusuna yönelik Diyaliz Merkezi'ne bir teknik gezi gerçekleştirilerek öğrencilerin gezi ile ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ortaokul kısmında belirtilen konu alanlarına ilişkin kazanımlar ile okul dışı ortamlar arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Teknik geziye katılan öğrencilerin okul dışı ortamlarda yapılan etkinlikler hakkındaki duygu ve düşünceleri nelerdir?

Yöntem: Çalışma, 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımlar ile okul dışı ortamları arasındaki ilişkinin belirtildiği ve teknik gezi ile ilgili olarak ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin ortaya konduğu yorumlayıcı bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenografik (olgu bilim) *Yöntem* kullanılmış olup, amaçlı örnekleme ile araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilen okuldan uygun örnekleme ile geziye katılacak sınıf belirlenmiştir.

Araştırmaya Tokat ili merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 12 öğrenci katılmıştır. Yapılan teknik gezi 2013 yılı kasım ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Gezinin yapılacağı yer Tokat Devlet Hastanesi Diyaliz Merkezi olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere, öğrencilerin fen ve teknoloji öğretmenleri ile iki diyaliz merkezi çalışanı rehberlik etmiştir.

Araştırmanın verileri iki kısımda ortaya konulmuştur. Öncelikle 2013 Ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları araştırmacılar tarafından titizlikle incelenerek bu kazanımların elde edilebileceği okul dışı öğrenme ortamları tespit edilerek ilgili açıklamaların yer aldığı bir tabloda sunulmuştur. Teknik gezi verileri ise, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket sorularının öğrencilere uygulanması ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi *Yöntem*inden faydalanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra kodlamalar yapılarak okuyucu açısından anlamlı hale getirilmiştir.

Sonra iki alan eğitimi uzmanı kodlama yapmış ve kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman' ın (1994) formülüne göre %90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular: Hazırlanan 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları ve okul dışı ortamlar arasında 5. sınıfta yedi, 6. sınıfta altı, 7. sınıfta on dört ve 8. sınıfta sekiz kazanım ile ilişkilendirilme yapılmıştır. İlişkilendirilmelerin gösterilmesi için oluşturulan tablodan bir kesit aşağıda sunulmuştur.

SINIF	ÜNİTE	KAZANIM	AÇIKLAMA
5. Sınıf	Vücudumuz Bilmecesini Çözelim	5.1.3.3. Böbreklerin sağlığını korumak için nelere dikkat edilmesi gerektiğini araştırır ve sunar.	Diyaliz merkezi ziyaret edilerek hasta ve doktorlarla konu hakkında konuşmalar yapılabilir.
7. Sınıf	Güneş Sistemi ve Ötesi/ Dünya ve Evren	7.7.3.1. Teleskopun ne işe yaradığını ve gök biliminin gelişimindeki rolünü açıklar.	Gözlemleri, planetaryumlara gezi düzenlenerek incelemelerde bulunulabilir.

Geziye katılan öğrencilerin açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar irdelendiğinde; öğrencilerin, okul dışı yapılan öğrenmeyi daha çok eğlenme olarak algıladıkları, gezinin hoşlarına gittikleri ve organ bağışi konusunda farkındalıklarının arttığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, gezi sayesinde diyaliz ve organ bağışi konularını daha detaylı öğrendiklerini ve bu tarz gezilerin düzenlenmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır. Gezi öncesi öğrencilerin yarıdan azı araştırma yapmış, çoğunluğu ise gidilecek yer hakkında herhangi bir araştırma yapmamıştır. Öğrenciler gezi düzenlenecek yer hakkındaki bilgiyi, öğretmenlerinin gezi öncesi dağıttığı bilgi yapıtlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç: 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen bazı kazanımlar ile okul dışı ortamlar ilişkilendirilmiştir.

- Öğrencilerin okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerden hoşlandıkları, heyecanlandıkları ve bu ortamlarda kendilerini iyi hissettikleri anlaşılmıştır.
- Sınıfta yürütülen derslerde üzerinde durulmayan konuların ayrıntılı bir şekilde ele alınıp öğrenmenin daha etkili gerçekleşebileceği tespit edilmiştir.
- Yapılan teknik gezi ile öğrencilerin eğlenerek öğrenme sağladığını algıladıkları ve organ bağışi konusunda farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin büyük bir kısmının gezi öncesi gezi düzenlenecek yer hakkında araştırma yapmadıkları tespit edilmiştir.
- Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler öğrenme sürecine aktif katıldıkları, gözlem yapma becerisini geliştirdikleri ve birinci elden bilgi sağladıkları için öğrenmeleri sınıf içi öğrenmelere göre daha kalıcı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Referanslar

- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: Rüzgâr santraline teknik gezi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Berberoğlu, O.E. ve Uygun S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 32-42.
- Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future, *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip, *School Science and Mathematics*, 100(2), 65-72.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom, *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.
- MEB (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.), London & Thousand Oaks, California: Sage
- Olson, J.S., Cox-Petersen, A.M. & McComas, W.F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation, *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 155-173.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom, *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-448.
- Şen, A.İ., Atabek Yiğit, E., Balkan Kıyıcı, F., Varnacı Uzun, F., Nuhoğlu, H., Ertaş, H. ve Keleş, Ö. (2011). *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. (Ed. Laçın Şimşek, C.). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Temel Astronomi Bilgi Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma

Merve TAŞCAN
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
merve.tascan@hotmail.com

Doç. Dr. İbrahim ÜNAL
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ibrahim.unal@inonu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Sevilay ATMACA
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
atmaca@ciu.edu.tr

Özet

Problem durumu: Eğitimin eksikliğinin farkına varan toplumlar bir yandan astronomi eğitimi ile ilgili çalışmaları yürütürken bir yandan bir ülkede verilmesi gereken astronomi eğitiminin çerçevelerini çizmişlerdir. Ülkemiz de bu çalışmalara ayak uydurmuş ve ilköğretimde astronomi konularına yer vererek olumlu bir adım atmıştır. Fizik, matematik, geometri, kimya gibi birçok bilim dalını bünyesinde barındıran, astronomi bu özelliğiyle, kişiye doğru ve mantıklı düşünmeyi öğretmektedir ve fen bilimlerinin sevdinilmesi, kavram düzeyinde bilgi kazandırılması için kullanılmaktadır (Gülseçen, 2002; Tunca 2002). Astronomi tüm bilimlerin en eskisidir (Trumper, 2006). Astronomi pratik uygulamaları ve felsefi etkileri ile tüm tarih boyunca geçmişten günümüze toplumlarda köklü yer edinmiştir (Percy, 1998). Bununla birlikte, evrendeki cisimler ve bunların hareketleri, evrenin yapısı ve günlük karşılaşılan astronomik olaylarla ilgili kavramlar net olarak verilmezse, öğrencilerin bu olayları zihinlerinde canlandırmaları da zor olacak, dolayısıyla farklı anlamlar yükleyebileceklerdir. Ulaşılan alan yazınına göre astronomi konuları ile ilgili gerek öğretmen, öğretmen adayları ve öğrenciler ile yapılan çalışmalarda birçok bilgi eksikliğinin ve kavram yanlışlığının olduğu görülmektedir. Ay'ın evrelerinin Dünya'nın gölgesinin Ay'ın bir kısmını kapatmasıyla oluştuğu, Ay'ın karanlık görünen tarafının Güneş'in gölgesinden kaynaklandığı yanlış bilgisi, Ay'ın evrelerinin, gökyüzündeki bulutların Ay'ın bir kısmını kapatmasıyla oluştuğu, bazı gezegenlerin Ay'ın bir kısmını kapatması ile Ay'ın evrelerinin oluştuğu kavram yanlışlıkları ile Ay'ın evrelerinin oluşumunda Dünya'nın eksen eğikliğinin etkili olduğu, mevsimlerin Dünya ve Güneş arasındaki uzaklıktan kaynaklandığı yanlış bilgisi, mevsim sürelerinin eşit olduğu ve Dünya'nın kendi eksen etrafında dönmesinin mevsimlere sebep olduğu kavram yanlışlıkları, tutulmaların her ay olmamasının Güneş, Dünya ve Ay'ın dönme periyotlarının aynı olmaması nedeniyle gerçekleştiği ve her ay Ay tutulmasının olması gibi kavram yanlışlıkları, Güneş Sistemi ile ilgili bilimsel olmayan bazı yanlış bilgiler, galaksilerin ışık kaynağı olduğu, Güneş'in bir yıldız olmadığı, Ay'ın bir yörüngesinin olmadığı ve ışık kaynağı olduğu ayrıca kendi etrafında dönmediği gibi kavram yanlışlıkları, Big-Bang Teorisi'nin sadece Dünya'nın oluşum teorisini açıkladığı gibi yanlış bilgiler, alan yazında belirtilen eksikliklerdendir (Türk, Alemdar ve Kalkan, 2012; Kurnaz ve Değirmenci, 2011; Küçüközer, Bostan ve Işıldak, 2010; Emrahoglu ve Öztürk, 2009; Kalkan ve Kiroğlu, 2007; Frede, 2006; Baxter, 1989; akt. Agan ve Sneider, 2005; Schoon, 1992; akt. Agan ve Sneider, 2005). Buradan hareketle astronomi eğitiminin etkili yapılabilmesi için, fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik meslek becerilerinin dışında; astronominin kapsadığı konu alanlarının yapısını bilmeleri ve konu alanı bilgisi açısından donanımlı olmaları da gereklidir. Bu bakımdan bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel astronomi konularıyla ilgili bilgilerinin, astronomi bilgi sorgulama testi ile belirlenmesi ve bu sorulara verilen cevapların da içerik analizine tabi tutularak analiz edilmesi amaçlanmıştır ve "Fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgileri ne düzeydedir?" ana problemine cevap aranmıştır.

Çalışmanın amacı: Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilişsel alan bilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Metot: Araştırma betimsel modelde tasarlanmış ve nitel ve nicel araştırmayı birleştiren karma *Metot* (mixed method) kullanılmış ve öğretmenlerden bilgi sorgulama testi ile doğrudan bilgi alındığından öz aktarım araştırması yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin bilgi düzeylerinin belirlenebilmesi için bir astronomi bilgi testi geliştirilmiştir. Testin yapısı çoktan seçmeli bir başarı testidir. Geliştirilen 26 soruluk test 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 75 fen bilgisi öğretmenine pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ITEMAN (Version:3.0) ile analiz edilip, 5 madde çıkarılarak teste son hali verilmiştir. Asıl uygulamada kullanılacak olan nihai testin KR 20 güvenirlik katsayısı 0,73; ortalama güçlüğü 0,46 ve ayırt ediciliği ise 0,51 olarak bulunmuştur. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya'da görev yapmakta olan fen bilgisi öğretmenleri; örneklemini ise 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 100 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır.

Sonuç: Astronomi bilgi testinden elde edilen toplam puanlar, betimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiş, yüzde ve frekanslarına ait *Bulgular* tablolastırılmıştır. Bu *Bulgulara* göre araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin; cisimlerin şekil ve büyüklükleriyle ilgili olarak ortaya çıkabilecek durumlara ilişkin doğru karar yürütemedikleri, yani öğretmenlerin zihinlerindeki bir durumu somutlaştırma, neden *Sonuç* ilişkisi kurma, üç boyutlu düşünme konularında eksikliklerinin olduğu, ayrıca Ay ve Güneş tutulmalarındaki gölge konisinin oluşumu ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu, Dünya'nın eksen eğikliğinin hangi iki düzlem arasındaki açı olduğunu bilmedikleri ve eksen eğikliğinin değiştiği yanlış düşüncesi ile Güneş tutulması sırasında Dünya'nın üzerine düşen gölgenin taradığı tutulum bandı ile ilgili bilgilerinin eksik olduğu, Ay'ın yörünge eğiminin yüksek oranda bilindiği fakat yörünge eğiminden kaynaklanan durumlara getirilen yanlış yorumların olduğu görülmüştür. Elde edilen *Sonuçlara* göre ayrıca, öğretmenlerin astronomi konularına karşı ilgilerinin son derece az

olduğu ve kitabi bilgiler bildikleri fakat bu bilgileri birbiriyle ilişkilendirmede ya da neden *Sonuç* ilişkisi kurmada zayıf kaldıkları da ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen *Bulguların* alan yazındaki kavram yanlışları ve bilgi eksikliklerinin, yurt içi ve yurt dışı çalışmaların *Sonuçları* ile büyük ölçüde uyuştugu görülmüştür. Çalışmamızın, öğretmenlerin üç boyutlu düşünme yetilerinin artırılması için modellerle öğretim başta olmak üzere, eksikliklerinin çeşitli yaklaşımlarla giderilmesi konusunda yapılacak sonraki araştırmalara ışık tutacağı ve geliştirilen bilgi testinin alandaki çalışmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın *Sonuçları* sunum sırasında dinleyicilerle paylaşılacak üzere grafik, tablo ve şekillere yansıtılmıştır. Sonuçlardan yola çıkılarak fen eğitiminde astronomi eğitimi konusunda alan yazına katkı getirecek önerilerde bulunulmuştur.

Kaynakça

- Agan, L. & Sneider, C. (2005). Learning about phases of the moon and eclipses: A guide for teachers and curriculum developers. *The Astronomy Education Review*, 1 (4), 19-52.
- Emrahoğlu, N. & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanlışlarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 165-180.
- Frede, V. (2006). Pre-service elementary teacher's conceptions about astronomy. *Advances in Space Research*, 38, 2237-2246.
- Gülseçen, H. (2002, Eylül). *Astronominin diğer temel bilimlerle ilişkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Kalkan, H. & Kıroğlu, K. (2007). Science and nonscience students' ideas about basic astronomy concepts in preservice training for elementary school teachers. *The Astronomy Education Review*, 1 (6), 15-24.
- Kurnaz, M. A. & Değirmenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 91-112.
- Küçüközer, H., Bostan, A. & Işıldak, R. S. (2010). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının bazı astronomi kavramlarına ilişkin fikirlerine öğretimin etkileri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 105-124.
- Percy, J. R. (1998). Astronomy education: An international perspective. İçinde L. Gougenheim, D. McNally & J. R. Percy (Ed.), *New trends in astronomy teaching*. (s. 2-6). Cambridge, US: Cambridge University Press.
- Tunca, Z. (2002, Eylül). *Türkiye'de ilk ve orta öğretimde astronomi eğitim öğretiminin dünü, bugünü*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts-seasonal changes-at a time of reform in science education. *Journal of Research of Science Teaching*, 43 (9), 879-906.
- Türk, C., Alemdar, M. & Kalkan, H. (2012). İlköğretim öğrencilerinin mevsimler konusunu kavrama düzeylerinin saptanması. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2 (1), 62-67.
- Anahtar sözcükler:* Astronomi bilgi düzeyi, astronomi eğitimi, bilgi testi, fen bilgisi öğretmenleri

5-6 Yaş Grubu Çocukların Annelerinin ve Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerisi Düzeyleri İle Çocukların Sosyal Duygusal Uyum ve Benlik Algısı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Dr. Nalan KURU TURAŞLI
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.B.D
nalanturasli@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okul öncesi dönem tüm hayat boyu etkileri olan oldukça önemli bir süreçtir. Aynı zamanda bu süreç, diğer dönemlere göre ailenin ve yakın çevredeki yetişkinlerin etkisine en açık olunan dönemlerden biri olma özelliğini de taşımaktadır. Bu dönemde çocuğun temel iki öğrenme kaynağı vardır. Bunlardan biri, kendi yaşam deneyimleri, diğeri ise çevresindeki yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek elde ettiği bilgilerdir. Çocuk bu yolla bir takım bilgi, beceriler ve izlenimler kazanır. Kazandığı tüm bu bilgi, beceri ve izlenimler hem kendisi, hem başka insanlar, hem de genel olarak yaşama dair algısı üzerinde bazı temeller oluşturur.

Okul öncesi dönemde kazanılan, temel izlenimler ve beceriler, zihinsel ve akademik, sosyal-duygusal birçok alanda olabilir. Sosyal ve duygusal alanda, sosyal uyum içinde ele alınan sosyal beceriler ile, duygusal alanda ele alınan benlik algısı bu süreçte edinilen temel iki izlenim ve beceridir.

Sosyal beceri, bireyin kişiler arası iletişimde sosyal destek kaybına uğramadan, olumlu ve olumsuz düşünce ve duygularının uygun bir şekilde ortaya koyabilme becerisidir (). Sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileridir. Bireyin sosyal ortamlarda uyumlu ve olumlu sosyal *Sonuçlar* elde etmesini sağlayan, başkaları ile iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Sergin ve Giverts, 2003; Avcıoğlu 2005).

Benlik kavramı kişisel bir resimdir ve kişiyi diğerlerinde ayıran geniş çaptaki etkilenimlerden oluşur. Bu etkilenimler, kişinin diğer insanlardan elde ettiği geri bildirimler ve fiziksel ve sosyal çevrede kişinin kendi deneyimlerinin yorumuna bağlıdır. Benlik kavramının gelişimi hayat boyunca devam eden ve yaşla değişen yavaş bir süreçtir. Benlik kavramı sadece kişinin kendi tanımlama yeteneği değil aynı zamanda kendini tanıma, ayrı bir varlık olarak kendinin farkında olma, kişiye özgün olarak tanımlayan değerler, istek ve tutumlar gibi diğer bileşimleri de içerir (Zıgler -Stevenson 1987:416).

Okul öncesi çocuklarda benlik algısı gelişimi, “ben” ve “benim” kavramlarının oluşması, beceri gelişimi, kendini diğerleri ile karşılaştırma, kendine başka bir gözden bakmak, çevre etkileşimi yoluyla kimlik saptaması vb. konuları içermektedir (Phillips,1983:121).

Etkili sosyal problem çözme yeterliği problemlerden kaçılmasından ziyade, ortaya çıkan problemleri akılcı yöntemlerle, stres yaşamadan çözmeyi içermektedir. Bireysel ve kişiler arası problem alanlarındaki gerilimleri azaltmada önemli rol oynar. (Onur;1999:38).

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren, problem çözme konusunda da ailelerinin desteğine ihtiyaç duyarlar. Ancak büyüdükçe, yetişkinin destekçi rolü azalırken, model rolü artmaya başlar (Leerkes ve arkd.;2011). Öğretmenler de çocuklar ile sürekli etkileşimde oldukları için, çocuklara problem çözme becerileri konusunda model ve destek olabilirler. Etkin bir model olma ve öğrenme süreci için, öğretmen çocukları, sorunlarını kendi kendilerine çözmek için teşvik etmelidir (Pianta & Hamre 2001, Akt.Ocak;2010:354).

Okul öncesi dönemde ebeveynlerin ve öğretmenin pek çok davranışı çocuklar tarafından taklit edilerek içselleştirilir. Anne-baba ve öğretmenin insanlarla ilişkilerindeki davranış özellikleri çocuğa bir sosyal öğrenme süreci sunmaktadır. Sosyal problem çözme becerisi özellikle etraftaki insanlarla kurulan ilişkilerin niteliği üzerinde etkilidir. Çocukların model aldıkları yetişkinlerin problem çözme yeterliklerinin, sosyal uyum, benlik algısı gibi temel beceri ve izlenimlerinin gelişiminde çocukları çeşitli yönlerden etkileyebileceği düşünülmektedir.

Tüm bu bilgilerin ışığında, problem çözme yeterliğine sahip okul öncesi öğretmeni hem doğru model olarak hem de sınıf içi etkinliklerde oluşturacağı eğitsel ortamda çocukların sosyal uyum becerilerini geliştirebileceği deneyimler yaşamalarına olanak sağlayacaktır. Bu durumunda çocuğun benlik algısı üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği kuvvetli bir olasılıktır. Benzer şekilde problem çözme yeterliğine sahip bir anne de çocuğuna diğer insanlarla ilişkilerinde doğru bir örnek olabilir. Bu da çocukların sosyal beceri, uyum ve benlik algısı üzerinde olumlu etki edebilecektir. Bu bakış açısı, okul öncesi dönemde yetişkinin kişisel özelliklerinin ve desteğinin önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın amacı : Bu *Çalışmanın amacı*, 5-6 yaş grubundaki çocukların anne ve öğretmenlerinin problem çözme becerileri düzeyleri ile çocukların sosyal uyum ve benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma deseni: Çalışma tarama türündedir.

Evren ve Örneklem: Çalışmanın evreni Bursa ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki tüm çocuklardır. Örneklem grubu, 220 çocuk, 220 anne (çalışma grubundaki çocukların anneleri) ve 22 öğretmen (çalışma grubundaki çocukların öğretmeni) olmak üzere toplam 462 kişiden oluşmaktadır. Örneklem grubu belirlenirken öncelikle, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde M.E.B'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından random yöntemle 22 sınıf belirlenmiştir. Ardından yine random yöntemle her sınıftan seçilen 10 ar çocuk, anneleri ve öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur.

Kullanılan ölçme araçları: Araştırmada, öğretmenleri ve annelerin problem çözme beceri düzeylerini belirlemek üzere *Heppner Problem Çözme Envanteri*, çocukların sosyal uyum düzeylerini tespit etmek için *Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği*, çocukların benlik algısı düzeylerini tespit etmek için ise, *Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği* uygulanmıştır. Tüm grubun demografik özelliklerini belirlemek üzere ise, araştırmacı tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgiler Formu*” kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Çalışmada anne ve öğretmenlilerin problem çözme becerileri ile çocukların sosyal uyum ve benlik algısı düzeyleri arasındaki ilişkiler *çocukların yaş, cinsiyet, okula devam ediş süreci, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, öğretmenin meslekteki kıdemi* gibi çeşitli faktörler arasında farklı istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiş *Bulgular* yorumlanmaya çalışılmıştır. Buna göre anne ve öğretmenlerin problem çözme becerilerinin çocukların sosyal uyum ve benlik algıları ile ilişkili olduğuna dair bazı göstergelere ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, çalışmada ilginç *Bulgularından* biri, annelerin sosyal problem çözme puanlarının öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olmasıdır. Bu durum öğretmenlerin kişisel niteliklerinin çocuğun gelişime olan katkısı açısından tartışılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi dönem, öğretmen, anne, benlik algısı, sosyal uyum, sosyal problem çözme.

Kaynaklar

- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi* (2. baskı). Ankara: Kök
- Leerkes, E., M., Blankson, A. N., O'Brien, M., Calkins, S. D.; Marcovitch, S. (2011). The Relation Of Maternal Emotional And Cognitive Support During **Problem Solving** To Pre-Academic **Skills** In Preschoolers. *Infant & Child Development.*, Vol. 20 Issue 6, p353-370.
- Ocak, S. (2010) The Effects of Child-Teacher Relationships on Interpersonal Problem-Solving Skills of Children. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practices*;; Vol. 23 Issue 4, p312-322, 11p,
- Onur V. (1999) “*Yeterliliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının Etkiliği*”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Phillips, S. (1983). *Self Concept and Self Esteem: Infancy to Adolescence. A Cognitive Developmental Outline with Some Reference to Behaviour and Health Effects.* Unit for Child Studies. *New South Wales Univ., Kensington (Australia). School of Education.* Number 27. *Elementary and Early Childhood Education* (PS014671), U.S.A.
- Pintrich, P.R, Shunch, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*, Columbus, OH: Mettill. U.S.A.
- Sergin, C. & Giverts, M. (2003) *Method of Social Skills Training and Developments.* Grene, J.O. & Burleson, B.R. (Ed.) *Handbook Of Commucation And Social İnterrection Skills*, (s.136) Lawence Erlbaum Associates
- Zigler, E.F., Stevenson, M. F. (1987). *Children Development and Social Issues*, D.C. Heath and Company, U.S.A.

İlköğretim 2.Kademe Teknoloji Ve Tasarım Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci Görüşleri ve Beklentileri (Batman İli Örneği)

Yrd. Doç. Dr. Sibel CENGİZHAN
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, sibel@marmara.edu.tr

Ayşe KARAOĞLU
Öğretmen, Çilekli Ortaokulu,
aysekaraoglu@mynet.com

ÖZET

Problem durumu: Sürekli gelişen ve değişen bilim-teknolojiyle birlikte, aktarılması gereken bilgilerin, yani bilgi transferinin en etkili nasıl yapılabileceği konusu gündeme gelmekte ve bunun için teknoloji sonsuz imkânlar sunmaktadır. Ancak burada önemli olan teknolojinin tasarımıyla birlikte kullanılması ve etkili teknolojik tasarımların gerçekleştirilerek bilginin yeniden yapılandırılmasının sağlanmasıdır. Bu açıdan bakıldığında teknoloji kavramı; bir bilgi birikiminin, bir kültürün, bir düşünüşün ve bir davranışın ürüne yansması, kısaca belirli hedeflere ulaşmak için çeşitli aşamalarda geliştirilen bilgi birikiminin üretim sürecine uygulanması olarak tanımlanabilmektedir (Çakmakçı, 1999, s.37). Tasarım ise; problemi belirleme, araştırma, analiz etme, çözüm ve fikir önerme, uygulama, probleme uygun olan malzeme ve çözüm önerilerini değerlendirme faaliyetidir (Keçel, 2009). Her iki kavram arasındaki ilişki incelendiğinde tasarım ölçütlerini karşılayan çözümlere ulaşmak için teknolojinin, teknolojik ölçütleri karşılayan çözümlere ulaşmak ise tasarımın kullanılması gerekliliği görülebilmektedir. Dolayısıyla teknoloji ve tasarım birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak ele alınmalı ve öğretim ortamlarına yansıtılmalıdır.

Teknoloji ve tasarım dersine ilişkin Avustralya, İngiltere, Fransa, Hollanda gibi ülkelerin teknoloji tasarımı programları incelendiğinde temelde hepsinin yeni beceriler kazanılması, bağımsız, problem çözücü, ihtiyaçlara uygun fikirleri tasarlayabilecek, ürünler ve sistemler geliştirebilecek bireyler olarak yetiştirilmesi önemi üzerinde durulduğu ve genel anlamda tasarlama, yapma ve değerlendirme basamaklarından oluştuğu görülebilmektedir (Correard, 2001, s.51; Lemmen, 1997, s.118; Rasinen, 2003, s.32-33; Rutland ve Barlex, 2008, s.140). Ülkemizdeki teknoloji ve tasarım programı incelendiğinde ise; 2006–2007 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında iş eğitimi dersinin yerine Teknoloji ve Tasarım dersinin uygulanmaya başlandığı bilinmektedir. Uygulamada programın vizyonu; kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir hâle getirmek için sorunların farkına varan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayan ve ifade eden, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, girişimci, değişim ve gelişime açık sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olarak belirlenmiştir (MEB, 2006, s.5). Program, her biri 6, 7 ve 8. sınıfta devam eden “Düzen”, “Kurgu” ve “Yapım” olmak üzere üç kuşaktan oluşmaktadır ve kuşaklara özgü her yıl için ayrı ayrı odak noktaları tespit edilmiştir (MEB, 2006, S.6). “Düzen” kuşağında öğrenciler; düşünmeyi öğrenmeyi, özgün tasarımlar oluşturmayı, yaratıcılıklarını geliştirmeyi özetle gerekli zihinsel alt yapıyı oluşturmaktadır. “Kurgu” kuşağında; çözüme yönelik fikir ve hayal güçlerini yazarak, çizerek somutlaştırarak düşüncelerini yasal koruma altına alma süreçlerini fark ederler. “Yapım” kuşağında ise öğrenciler; somut tasarımlar yapar, becerilerini somut bir ürünle ortaya çıkarır ve ürünlerinde gerekli gördükleri yeniliği gerçekleştirirler. Tüm bu üç kuşaktaki odak noktaları 6. sınıfta “Nasıl üretelim?”, 7. sınıfta “Üretiyoruz”, 8. sınıfta ise “Üretelim Tanıtalım” olarak belirlenmiştir (MEB, 2006, s.6-9).

Programın genel yapısı incelendiğinde ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temeline dayalı olduğu, öğrenci merkezli yapılandırıldığı ve sarmal bir program yaklaşımına sahip olduğu görülebilmektedir. Bu nedenle programda; aktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, bireysel ve grupla çalışma, problem çözme vb. uygulamalara ağırlık verilmiş, ölçme değerlendirme boyutunda ise sadece öğrenme ürünü değil, sürecin de değerlendirilmesi önemsenmiştir (Gelişli, Okur ve Cüma, 2009, s.70). Bunlara bağlı olarak program, öğretmenin rolünü de değiştirmiş ve öğretmeni, bilgi aktaran konumdan çıkarıp kılavuz rolüne yani öğrenme yaşantılarını düzenleyen kişi konumuna getirmiştir. Bu nedenle program içerisinde hem öğretmen hem de öğrencinin birlikte çalışması önemli olmaktadır. Bu doğrultuda programa ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini, beklentilerini belirleyen birçok yurtdışı ve yurtiçi araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; Wicklein (1993) tarafından teknoloji eğitimiyle ilgili yüz yüze kalınan problemleri belirlemek amacıyla yapılmış bir araştırmada öğretmen eğitiminde, bütçede, teknolojik alt yapıda ve kaynak bulmada yetersizlik gibi bir takım problemler yaşandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Mapotse ve Gumbo (2013) tarafından teknoloji tasarımı öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin teknoloji tasarımıyla ilgili kaynağa ihtiyaç duydukları, bütçenin yetersizliğinden şikayet ettikleri, özel sınıfların ve bu derse ilişkin bir kılavuza sahip olmadıkları *Sonuçlarına* ulaşılmıştır. Yine Kirkwood (2000) tarafından öğretmenlerin teknoloji eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmada da teknoloji eğitiminin öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme becerisini, özgüvenini ve motivasyonunu arttırdığı ancak finansal açıdan problemler yaşandığı, uygulama zamanının yetersiz olduğu, içerik için ulusal bir standart olmadığı ortaya çıkmıştır. Ülkemizde yapılan araştırmaların birçoğunda da programın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı, programın vizyonuna ulaşılmakta güçlük çekildiği, öğrenme ortamlarının uygulamaya uygun olmadığı, günlüklerin amaca uygun olarak tutulmadığı, işliklerin küçük olduğu, kılavuz bir kitabın bulunmadığı, ölçme-değerlendirme konusunda eksiklikler olduğu, finansal sorunlar olduğu *Sonuçlarına* ulaşılmıştır (Koç, 2010; Keçel, 2009; Kaya, 2008; Çimen, 2010; Karaoglu, 2013). Bu araştırmada da teknoloji ve tasarım dersine ilişkin karşılaşılan güçlüklerin farklı boyutlarda belirlenmesi amacıyla bu derse ilişkin öğretmen, öğrenci görüş ve beklentileri belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda Teknoloji ve Tasarım dersinin hem teorik hem de uygulama boyutunda geliştirilebilmesi için yararlı olacağı umulan öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Araştırma, var olan durumun belirlenmesi amacıyla kullanılan betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür.

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Batman ili merkez ilköğretim okullarında görevli Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri ve bu okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Batman ili merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okulları arasından rastlantısal olarak seçilen 15 ilköğretim okulunda görevli 67 Teknoloji Tasarım öğretmeni ve bu okullarda okuyan 2000 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla; öğretmen görüş ve beklentileri ile öğrenci görüşlerinin belirlenebilmesi için iki farklı anket formu geliştirilmiştir. Öğretmen anketinde 52, öğrenci anketinde ise 33 ifade yer almıştır. Her iki ankette de araştırmaya katılanların anketteki ifadelerle katılım derecesinin belirlenmesi amacıyla (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Tamamen Katılıyorum şeklinde 4'lü likert kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde "1-1.74 aralığı Hiç katılmıyorum", "1.75-2.49 aralığı Katılmıyorum", "2.50-3.24 aralığı Katılıyorum" ve "3.25-4 aralığı Tamamen katılıyorum" olarak kabul edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin elde edilen verilere ait frekans, % ve aritmetik ortalama değerleri üzerinden *Sonuçlara* ulaşılmıştır. Öğretmen beklentisiyle ilgili elde edilen verilerin normal dağılım eğrisine uygunluğu test edilmiş ve öğretmen beklentileri ile kıdem değişkeni arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinde hangi gruplar arasında anlamlılığın olduğunun belirlenmesi amacıyla da çoklu grup karşılaştırmalarından Tukey testi kullanılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Öğretmen görüşlerine ait veriler incelendiğinde; öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım dersinde ders içeriğinin (kuşaklar, odaklar noktaları ve etkinlikler) genel amaçlara ulaşmada yeterli olmadığını, programın kolay ve anlaşılabilir bir yapıya sahip olmadığını, derse ayrılan haftalık 2 ders saatinin programın işlenebilmesi için yeterli olmadığını, öğrencilere yol gösterici bir kaynak kitap bulunmadığını, kazanımların açık, anlaşılabilir ve ulaşılabilir olmadığını, programda yer alan etkinliklerin sınıf içinde uygulanabilir etkinlikler, değerlendirme ölçkelerinin gereğinden fazla ayrıntılandırıldığını, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmediğini ve derse olan ilgilerinin yetersiz olduğunu belirttikleri *Sonuçlarına* ulaşılmıştır. Elde edilen bu *Sonuçlar* Koç (2010), Keçel (2009), Kaya (2008), Çimen (2010), Mapotse ve Gumbo (2013), Wicklein (1993) tarafından yapılan araştırmalarda ortaya çıkan *Sonuçlar*la da benzerlik göstermektedir. Bu *Sonuçlar* doğrultusunda derse ait farklı kaynak kitapların hazırlanması, etkinliklerin daha uygulanabilir hale getirilmesi, kazanımların yeniden gözden geçirilmesi, öğrenci ilgisinin artırılması için derslerin doğayla içiçe olacak şekilde gerçekleştirilmesi, ders saatlerinin artırılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılına ilişkin beklentilerinden elde edilen verilerden; kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, kıdem yılı 11 ay ve daha az olan öğretmenlere göre maddi açıdan bu ders için ek bir bütçe ayrılmasını ve ders içeriğinde yer alan kuşakların daha küçük parçalara bölünmesini daha çok istedikleri sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Teknoloji ve Tasarım dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; genel olarak öğrencilerin bu dersi sevdiği, çevresinde gördüğü ürünler hakkında tasarım ve yapımına dair yorum yapabildiğini, bu ders sayesinde çevresinde karşılaştığı problemlere farklı çözümler üretebildiğini belirtmişlerdir.

Kaynakça

- Correard, I. (2001). Twelve years of technology education in France, England and the Netherlands: how do pupils' perceive the subject?.URL:<http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT11/Correarddef.pdf> adresinden 11 Mart 2014'de indirilmiştir.
- Çakmakçı A., (1999). "Türkiye'nin Teknoloji Tarihi", II. Teknoloji Kongresi Bildirileri, TÜBİTAK TTGV TÜSİAD, İstanbul.
- Çimen, H. (2010). *İlköğretim okullarında teknoloji ve tasarım dersinde öğrencilerin altyapı sorunlarının araştırılması (Zonguldak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelişli, Y., Okur, A. ve Cüma, S. (2009). İlköğretim 6. Sınıf teknoloji ve tasarım ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, s.67-80.
- Karaoğlu, A. (2013). *İlköğretim 2.kademe teknoloji ve tasarım dersine ilişkin öğretmen, öğrenci görüşleri ve beklentileri (Batman ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Ö. (2008). *Temel eğitimde uygulanan teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı ve 7. sınıf öğretim programı uygulamalarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keçel N. (2009). Teknoloji Ve Tasarım Ders Mekânlarının Teknik Analizi Ve Model Atölye (İşlik) Tasarımı. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kirkwood, J.J. (2000). The Status of Technology Education in Elementary Schools as Reported by Beginning Teachers. *Journal of Industrial Teacher Education*, 37(3), 93-114.
- Koç, A. (2010). *Teknoloji ve Tasarım Dersi Programı Üzerine İş Eğitimi Öğretmenlerinin Görüş ve Düşüncelerinin Belirlenmesi (Antalya İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lemmen, I. (1997). Technology in Dutch schools: A window of opportunity. In I. Mottier & M. deVries (Eds.), Assessing technology education. Proceedings of the PATT-8 conference (pp. 117-122). Scheveningen: The Netherlands.

- M.E.B. (2006). İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Mapotse, T.A. ve Gumbo, M.T. (2013). Identifying Grade 8 and 9 Technology Teachers' Areas of Need for Intervention in Limpopo Province. *Journal of Social Sciences*, 36(1), 19-28.
- Rasinen, A. (2003). An Analysis of the Technology Education Curriculum of Six Countries. *Journal of Technology Education*, 15(1), 31-47.
- Rutland, M. ve Barlex, D. (2008). Perspectives on pupil creativity in design and technology in the lower secondary curriculum in England. *International Journal of Technology and Design Education*, 18, s.139-165.
- Wicklein, R. C. (1993). Identifying Critical Issues and Problems In Technology Education Using A Modified-Delphi Technique, *Journal of Technology Education*, 5(1), 54-71.
- Wilson, V. Ve Harris, Harris, M. (2004). Creating Change? A Review of the Impact of Design and Technology in Schools in England. *Journal of Technology Education*, 15(2), 46-65.

Doç. Dr. Ali ERSOY
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
alersoy@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Erdal PAPATĞA
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
erdalpaptga@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Işın SEVER
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
i_sever@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: İnternet ve akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal medya sitelerini kullananların sayısı günden güne artmıştır. Kullanımı çok tercih edilen sitelerden biri de Facebook'tur. Facebook aracılığıyla güncel gelişmelerden haberdar olunabilmekte ve güncel konular tartışılabilmektedir. Üniversite öğrencileri arasında da Facebook yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de yapılan bir araştırmada, Facebook'un 18-30 yaş aralığında daha yoğun kullanıldığı, kullanıcıların %98'inin cep telefonunu, %78'inin de bilgisayarı kullanmayı tercih etmektedir (Şener, 2009). Üniversite öğrencileri arasında Facebook'un kullanılıyor olması öğretmen eğitiminde de Facebook'un farklı amaçlarla yararlanılmasını gündeme getirmiştir. Yurtdışında yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde Facebook'un eğitime (Sanchez, Cortijo ve Javed, 2014), ve öğrenmeye olumlu katkı sağladığı (Ajjan ve Harsthone, 2008), yükseköğretimde akademik danışmanlık amacıyla kullanıldığı (Amador ve Amador, 2014), öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin artırılabilmesi ve bunun için kullanılabileceği (Ajjan ve Harsthone, 2008; Perez, Araiza ve Doerfer, 2013), derslerle ilgili bilgi, ödev, not paylaşımlarının yapılabilmesi ve dersler hakkında konuşulabilmesi (Grosbeck, Bran ve Tiru, 2011), öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebileceği (Chen ve Marcus, 2012; Chang ve Heo, 2014) *Sonuçları* ortaya çıkmıştır. Türkiye'de öğretmen adaylarının Facebook kullanımıyla ilgili araştırmaların, Facebook'u, bir eğitim ortamı (Çoklar, 2012), eğitim amaçlı (Çam ve İşman, 2013), mesleki gelişim aracı (Büyükdinç Köşgeroğlu, Albayrak, Erdoğan Uğur, Yıldırım, Eryol ve Ataman, 2011) olarak kullanma konularında odaklandığı görülmektedir.

Facebook üzerinden, e-kitap, video, gazete haberi, makale, resim gibi her türlü bilgi ve belge paylaşılabilmektedir. Facebook'ta özellikle güncel eğitim konularının takip edilebilmesi, bu konuların tartışılabilmesi ve Facebook'un tartışmaya katılanların görüşlerinin kayıt altına alınmasına olanak vermesi bakımından da kimi üstünlükler sağlamaktadır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitimle ilgili konuları Facebook'u kullanarak nasıl tartıştıkları, bu tartışma sürecini nasıl anlamlandırdıkları ve Facebook'un öğretmen eğitiminde nasıl kullanılacağına ilişkin deneyimlere odaklanılmıştır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri adaylarının Eğitimde Güncel Sorunlar dersi kapsamında Facebook üzerinden hangi güncel eğitim konularını nasıl tartıştıklarını açıklamaya çalışmaktır.

Yöntem

Desen. Araştırmada temellendirilmiş kuram [grounded theory] deseninden yararlanılmıştır. Temellendirilmiş kuramın amacı; araştırma sonucunda ortaya çıkan "kavramsal kategoriler arasındaki ilişkiyi göstermek ve bunların hangi kuramsal ilişkiler bağlamında oluştuğunu, değiştiğini ve sürdürüldüğünü ayrıntılarıyla ortaya koymaktır" (Charmaz, 2002, 675'den akt. Glesne, 2013, 29). Bu çalışmada da sınıf öğretmenleri adaylarının Facebook aracılığıyla hangi güncel eğitim konularını nasıl tartıştıklarını ve tartışma sürecinin temel öğelerini olduğunu açıklamak amaçlandığından temellendirilmiş kuram seçilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının Facebook üzerinde deneyimledikleri tartışma süreci derinlemesine keşfedilmeye çalışılacaktır.

Katılımcılar. Araştırma katılımcıları 2013-2014 öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin birinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında yürütülmekte olan Eğitimde Güncel Sorunlar dersine kayıt yaptıran sınıf öğretmenleri adayları arasından kuramsal örnekleme yapılarak seçilecektir. Kuramsal örneklemede, güncel eğitim konularını Facebook aracılığıyla tartışan sınıf öğretmenleri adaylarından toplanan verilerdeki boşlukları tamamlayacak ve oluşacak kurama katkı getirecek durumlardan veri toplamaya dikkat edilecektir (Glesne, 2013). Bu nedenle, araştırma katılımcıları süreçte ders devam ederken seçilecektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi. Temellendirilmiş kuram araştırmalarında veri toplamak amacıyla sıklıkla gözlem ve görüşme yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Ayrıca, diğer veri toplama teknikleri de işe koşulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın verileri gözlem, görüşme ve öğrencilerin Facebook ortamında yaptıkları tartışmalardan elde edilen dokümanlardan toplanacaktır. Veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle analiz edilecektir (Ekiz, 2013).

Sonuç: Öğretmen eğitiminde güncel eğitim konularının tartışılmasında Facebook kullanımının katkılarının ve tartışma sürecini tanımlayan kavramların neler olduğu ortaya çıkarılacaktır. Bu kapsamda araştırmanın olası *Sonuçları* görselleştirilerek sunulacaktır. Bu görselde Facebook'ta güncel eğitim konularının tartışılma süreci ve bu sürecin ilişkili olduğu kavramlara yer verilecektir. Devam eden araştırmanın ilk *Bulguları*na göre, konunun tartışılmaya değer oluşu, konuya ilişkin öğretmen adaylarının entelektüel birikimi, Facebook araçlarını etkili kullanabilme ve tartışmayı sürdürebilmek için araştırma becerilerindeki yetkinlik tartışma sürecinde öne çıkan kavramlar olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education* 11, 71–80.
- Amador, P., & Amador, J. (2014). Academic advising via Facebook: Examining student help seeking. *Internet and Higher Education*, 21, 9–16.
- Büyükimdat Köşkeroglu, M., Albayrak, D., Erdoğan Uğur, F., Yıldırım, S., Eryol, G., ve Ataman, Y. E. (2011). Öğretmen adaylarının Facebook kullanımları ve Facebook'un mesleki gelişimlerdeki yeri konusundaki görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [Özel Sayı] 12(2), 119-134.
- Chang, W. C., & Heo, J. (2014). Visiting theories that predict college students' self-disclosure on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 30, 79–86.
- Chen, B. & Marcus, J. (2012). Students' self-presentation on Facebook: An examination of personality and self-construal factors. *Computers in Human Behavior*, 28, 2091–2099.
- Çam, E., & Işman, A. (2013). Teacher candidates' use of Facebook for educational purposes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2500–2506.
- Çoklar, A. N. (2012). Evaluations of students on Facebook as an educational environment. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, April, 3 (2).
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (2. Baskı). A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık. [Orijinal baskı 2011].
- Grosbeck, G., Bran, R., & Tiru, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1425–1430.
- Perez, T., Jesus, Araiza, M. D., & Doerfer, C. (2013). Using Facebook for learning: A case study on the perception of students in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3259-3267.
- Sánchez, R. A., Cortijo, V., & Javed, U. (2014). Students' Perceptions of Facebook for Academic Purposes. *Computers & Education*, 70, 138–149.
- Şener, G. (2009). Türkiye'de Facebook kullanımı araştırması. XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı, 12-13 Aralık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yrd. Doç. Dr. Cem Ali GİZİR
Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
cagizir@mersin.edu.tr

ÖZET

Üniversite yaşamı, gençlerin birçok akademik, kişisel ve sosyal yaşantıları deneyimledikleri önemli bir gelişim sürecidir. Bu süreçte öğrenciler, üniversitedeki akademik, sosyal ve kültürel ortama uyum gösterme, akademik beklenti ve talepleri karşılama, sahip olduğu sosyal özgürlükler içinde bağımsız olmayı başarma, arkadaş ve romantik ilişkilerini sorgulama ve çeşitli kariyer olanaklarını araştırma gibi birçok konuyla baş etmek durumundadırlar (Gizir, 2005). Bir başka deyişle üniversite yaşamı, beliren yetişkinlik döneminde bulunan 18-24 yaşları arasındaki öğrenciler için hoş ve keyifli olmakla birlikte, onların birçok problemle de karşılaştıkları zorlu bir dönemdir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin ekonomik, akademik, mesleki, sosyal ve kişisel alanlarda çeşitli sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlara yönelik olarak çeşitli psikolojik danışma gereksinimlerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Aluede, Imhonde ve Eguavoen 2006; Arco, Fernandez, Heilborn ve Lopez 2005; Jennings 1996; Karataş ve Gizir, 2013; Lin 2010; Ramsey 2000). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) merkezlerine başvuran öğrencilerin gereksinim ve problemlerine odaklanan çalışmalarda ise farklı üniversitelerde ve yerleşkelerde bulunmalarına rağmen üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunların benzerliği dikkat çekmektedir. Bu sorunların genel olarak gelişimsel gereksinim ya da durumlarla ilişkili olabildiği gibi çeşitli ilişki sorunları, akademik kaygılar, üniversiteye uyum, öz-güven, cinsellik, beden imajı, stres, kaygı ve depresyon olduğu gözlenmektedir (Benton ve diğ., 2003; Cornish ve diğ., 2000; Doğan, 2012; Erdur-Baker ve diğ., 2006; Green, Lowry ve Kopta, 2003).

Bununla birlikte, günümüz üniversite öğrencilerinin gittikçe daha karmaşık bir yapıya bürünen çeşitli sorunlarla karşılaştıkları ve üniversite PDR merkezlerine başvuran öğrencilerin sayısında belirgin ve anlamlı bir artış olduğu ifade edilmektedir (Gallagher, 2012; Hyun ve diğ., 2006; Kitzrow 2003; Smith ve diğ., 2007). Harrar, Affsprung ve Jeffrey (2010) ise günümüz üniversite öğrencilerinin sorunlarının doğası değişse bile önemli olanın üniversite öğrencilerine yönelik uygun psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sağlanması olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda, günümüz üniversite öğrencilerinin değişen akademik, sosyal, kişisel ve mesleki gereksinimlerini düzenli aralıklarla belirleyerek öğrenci destek birimlerinin sundukları hizmetleri bu gereksinimler ışığında planlamak önem arz etmektedir (Barrow, Cox, Sepich ve Spivak 1989; Gizir, 2010).

Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimleri Türkiye’de de son yıllarda büyük ilgi görmeye başlamıştır (Güneri, Aydın ve Skovholt 2003; Kemer ve Myers 2011; Koydemir, Özden ve Erel 2010). Ancak üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunların sıklığı, derinliği ve ciddiyeti ile bu sorunlara ilişkin psikolojik danışma gereksinimleri konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Atik ve Yalçın 2010; Gizir 2005; Güneri 2006). Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde gerçekleştirilen bu çalışmalarda, genel olarak, üniversite öğrencilerinin ekonomik, akademik, mesleki, kişisel ve ilişkisel birçok psikolojik danışma gereksinimleri olduğu ve bu gereksinimlerin çeşitli değişkenler açısından farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir (Atik ve Yalçın 2010; Doğan 2012; Güneri, Aydın ve Skovholt 2003; Karataş ve Gizir, 2013).

Bu bilgiler ışığında, bu çalışmada, üniversite PDR merkezine başvuran öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, başvuru şekli, mezun olunan lise türü ve barınma şekli arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin 6 yıllık süreçte (ikişer yıllık üç dönem halinde) sözü edilen değişkenler açısından psikolojik danışma gereksinimlerinde gözlenen değişimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın *Sonuçlarının* özeldir üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri, genelde ise üniversiteler bünyesindeki çeşitli öğrenci hizmet birimlerinin sundukları hizmetleri günümüz üniversite öğrencilerinin gereksinim alanları doğrultusunda ve önleyici-gelişimsel bakış açısıyla yeniden değerlendirmelerine ve geliştirmelerine ışık tutacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu: Araştırmının çalışma grubu, Mersin Üniversitesi bünyesindeki çeşitli fakültelerde öğrenim gören ve 01 Ocak 2008 – 31 Aralık 2013 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi’ne bireysel psikolojik danışma desteği almak için başvuran 1693 (1090 kadın, 603 erkek) öğrenci-danışan oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları: Öngörüşme Uzman Değerlendirme Formu: Öngörüşme Uzman Değerlendirme Formu, Mersin Üniversitesi, PDR Merkezi’nde görevli uzmanlar tarafından geliştirilen ve danışanlarla gerçekleştirilen her bir ön-görüşme sonrasında uzmanlar tarafından doldurulması gereken bir formdur. Bu çalışmada ilgili form içinden seçilen 5 soru kullanılmıştır. Bunlar; *cinsiyet, sınıf düzeyi, başvuru şekli, mezun olunan lise türü ve barınma şekli* olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, her bir ön-görüşme sonucunda uzmanlar tarafından belirlenen öğrenci-danışanın psikolojik danışma gereksinimleri gruplandırılarak toplam 9 boyutta ele alınmıştır. Bu gereksinim alanları sosyal beceri, ruh sağlığı, akademik, romantik ilişkiler, gelişimsel konular, üniversiteye uyum, ailevi konular, arkadaş ilişkileri ve gelecek kaygısı olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi: Bu çalışmada, belirlenen 9 psikolojik danışma gereksinim alanı ve 3 dönem (2008-2009; 2010-2011; 2012-2013) ile öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, başvuru şekilleri, mezun oldukları lise türü ve barınma şekilleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere betimleyici ve parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Özetle, gereksinim alanlarına ve dönemlere göre yukarıda sözü edilen her bir değişken için sıklık ve yüzdelikler belirlenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek üzere de ki-kare tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma Bulguları, Mersin Üniversitesi PDR Merkezine başvuran öğrenci-danışanların psikolojik danışma gereksinimleri ile öğrencilerin cinsiyetleri ($\chi^2=41.09$; $df=8$; $p<.01$); sınıf düzeyleri ($\chi^2=351.01$; $df=32$; $p<.01$); başvuru şekilleri ($\chi^2=77.37$; $df=40$; $p<.01$); mezun oldukları lise türü ($\chi^2=61.76$; $df=32$; $p<.01$) ve barınma şekilleri ($\chi^2=55.39$; $df=16$; $p<.01$) arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, Mersin Üniversitesi PDR Merkezine bireysel psikolojik danışma desteği almak için başvuran öğrenci-danışanların cinsiyetleri ($\chi^2=26.65$; $df=2$; $p<.01$); başvuru şekilleri ($\chi^2=77.37$; $df=40$; $p<.01$); mezun oldukları lise türü ($\chi^2=69.55$; $df=8$; $p<.01$); barınma şekilleri ($\chi^2=40.49$; $df=4$; $p<.01$) ve psikolojik danışma gereksinimleri ($\chi^2=61.16$; $df=16$; $p<.01$) 6 yıllık dönem içinde yıllara göre anlamlı şekilde değişim göstermiştir. Sadece, öğrencilerin sınıf düzeyleri ($\chi^2=12.16$; $df=8$; $p>.05$) ile yıllara göre PDR Merkezi'ne başvurularında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir.

Sonuçlar: Genel olarak ele alındığında, altı yıllık dönemde öğrencilerin üniversiteye uyum ve gelişimsel konular dışında yer alan yedi boyutta psikolojik danışma gereksinimlerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, PDR merkezine başvuran kadın öğrenci sayısı yıllara göre artarken erkek öğrencilerin sayısının nispeten değişmediği görülmüştür. Başvuru şekillerine göre incelendiğinde ise kendi isteğiyle ve/veya akran rehberlerin yönlendirilmesiyle PDR merkezine başvuran öğrencilerin sayısında önemli bir artış olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: psikolojik danışma gereksinimleri, pdr merkezleri, üniversite öğrencileri

Kaynakça

- Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational, sciences students at the Ankara University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1520-1526.
- Barrow, J., Cox, P., Sepich, R., & Spivak, R. (1989). Student needs assessment survey: Do they predict student use of services? *Journal of College Student Development*, 30, 77-82.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W., Newton, F. B., & Benson, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72.
- Cornish, J. A., Kominars, K. D., Riva, M. T., McIntosh, S., & Henderson, M. C. (2000). Perceived distress in university counseling center clients across a six year period. *Journal of College Student Development*, 41, 104-109.
- Doğan, T. (2012). A long-term study of the counseling needs of Turkish university students. *Journal of Counseling & Development*, 90, 91-96.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77, 534-542.
- Erdur-Baker, O., Aberson, C. L., Barrow, J. C., & Draper, M. R. (2006). Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical national samples. *Professional Psychology Research and Practice*, 37, 317-323.
- Gallagher, R. P. (2012). *National survey of college counseling*. [Çevrim-içi: <http://www.iacsinc.org/NSCCD%202012.pdf>], Erişim tarihi: 03.03. 2014.
- Gizir, C. A. (2010). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri'nin rol ve işlevleri: Gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-25.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Güneri, O. Y. (2006). Counseling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health*, 35(1), 26-38.
- Güneri, O., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at large urban university in Turkey. *International Journal for Advancement of Counseling*, 25, 53-63.
- Harrar, W. R., Affsuprung, E. H., & Long, J. C. (2010). Assessing campus counseling needs. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24, 233-240.
- Hyun, J. K., Quinn, B. C., Madon, T., & Lustig, S. (2006). Graduate student mental health: Needs assessment and utilization of counseling services. *Journal of College Student Development*, 47(3), 247-266.
- Karataş, A. ve Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 250-265.
- Kemer, G., & Mayers, J. E. (2011). Application of developmental counseling and therapy to Turkish college students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1153-1160.
- Kitzrow, M. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *National Association of Student Personnel Administrators*, 41, 167-181.
- Koydemir-Özden S., & Erel, Ö. (2010). Psychological help-seeking: Role of socio-demographic variables, previous help-seeking experience and presence of a problem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 688-693.
- Smith, T. B., Dean, B., Floyd, S., Silva, C., Yamashita, M., Durtschi, J., & Heaps, R. A. (2007). Pressing issues in college counseling: A survey of American College Counseling Association members. *Journal of College Counseling*, 10, 64-78.

Arş. Gör. Sezan SEZGİN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
sezansezin@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Araştırmanın amacı: Bu *Çalışmanın amacı*, gerek formal gerek informal gerekse de non-formal öğrenme kapsamında yenilikçi bir yaklaşım olarak nitelendirilebilecek kitlesel açık çevrimiçi derslerle (MOOCs- Massive Open Online Courses) ilgili alanyazın araştırma *Sonuçlarının* ortaya konulmasıdır. Alanyazın araştırmasının öncelikli hedefi kitlesel açık çevrimiçi derslerin eğitsel potansiyellerini açığa çıkarmaktır. Bu bağlamda, çalışmada öncelikle bu yaklaşım ve yapıların ortaya çıkış ve gelişimleri incelenmiş, daha sonraki kısımlarda ise nitelik, çeşit ve eğitsel potansiyelleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bunlarla beraber çalışmada, kitlesel açık çevrimiçi derslerin yükseköğretim, hayat boyu öğrenme ve açık eğitim sağlayan kurumlar bağlamındaki etkileri de tartışılmıştır. Çalışma boyunca kitlesel açık çevrimiçi dersler “MOOCs” olarak ifade edilecektir. Araştırma kapsamında MOOC kavramının ortaya çıkmasıyla beraber yapılmış kısıtlı sayıdaki çalışma ve yayımlanmış olan web dökümanları incelenmiştir.

Problem durumu: MOOCs kavramı ilk olarak 2008 yılında Siemens ve Downes tarafından sunulan “Connectivism and Connective Knowledge” adlı çevrimiçi dersin ifade edilmesi amacıyla, Dave Cormier tarafından kullanılmıştır (Yuan ve Powell, 2013). İlk olarak kredili sistemde kayıtlı 25 kişilik öğrenci grubuna yönelik olarak tasarlanmış ders, sadece kayıtlı öğrencilere de açılmış ve dersin ulaştığı öğrenci sayısı 2300’ e ulaşmıştır. Bununla beraber Sebastian Thrun ve arkadaşlarının Stanford’ ta benzer şekilde açmış oldukları “Introduction to Artificial Intelligence” dersi ise 190 ülkeden 160.000 kayıtlı kullanıcıya ulaşmıştır (Parr,2013; Wikipedia,2014). Bu açıdan bakıldığında üniversitelerin fiziksel sınırlarını ortadan kaldıracak potansiyeldeki bu yapıların, yükseköğretimde üniversitelerin düşük maliyetli ancak öğrenenler açısından daha büyük ulaşılabilirlik sağlayan dersler sunmalarına olanak sağlayacağı düşünülmektedir (The Association of Commonwealth Universities,2013).

MOOCs olarak ifade edilen yapıların ilk oluşumlarındaki öncelikli amaçları mümkün olduğunca fazla kişiye ücretsiz ve açık eğitim fırsatı sunmaktır (Yuan ve Powell, 2013; McAuley, Stewart, Siemens ve Cormier, 2010). MOOC tasarlanması süreci öğretim tasarımı süreçlerini karmaşık ve zor süreçler olarak ifade edilmektedir. Karen Head (2013)’ in çalışmasında bir MOOC oluşturulması süresince video grafikçiler, öğretim tasarımcıları, iletişim uzmanları ve platform uzmanlarının işe koşulması gerekliliği ortaya konulmaktadır.(The Chronicle of Higher Education,2013). Benzer bir söylemde Cathy Davidson 1 saat süren bir MOOC için 150 saatlik iş gücü gerekmektedir. Bu bakımdan MOOC’lar, oluşturulmaları bağlamında oldukça maliyet isteyen yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. MOOC uygulamalarının eğitsel avantajlarının kabul görmesiyle beraber yükseköğretim kurumları geleneksel olarak sürdürülen derslerini çevrimiçi ortama taşımaları konusunda çeşitli devlet kurumları ve vakıflarca teşvik edilmeye başlamışlardır. Bununla beraber açık eğitim malzemeleri hareketinin öncüsü olan MIT, Stanford, Harvard gibi üniversiteler MOOC’lar sunan birimler oluşturmuşlardır. Mevcut yapıda özel sağlayıcıların oluşturduğu MOOC’ ların talep eden kurum veya kuruluşlara sunulması durumu söz konusudur. Udacity, Coursera. edX, Udemy ve Khan Academy bahsi geçen sağlayıcılardan bazılarıdır.

MOOC’lar oluşturuldukları öğrenme yaklaşımlarına göre en genel haliyle xMOOC ve cMOOC olarak ikiye ayrılır (Yuan ve Powell, 2013). Bununla beraber tMOOC, mMOOC, synchMOOC, asynchMOOC, aMOOC, gMOOC, SOOC gibi sınıflandırmalarda bulunmaktadır (Conole,2013;Ross 2102).

Yöntem: Kitlesel açık çevrimiçi dersleri ve yükseköğretimdeki etkilerini inceleyen / tartışan bu çalışma, oldukça yeni olan MOOC kavramıyla ilgili, alanyazının derinlemesine araştırılmasıyla raporlaştırılmış bir alanyazın tarama çalışmasıdır. Çalışmanın *Sonuçlarına* göre MOOC yapılarının işe koşulması aşamasında; tasarım süreci, öğrenci ve öğretmen rolleri, ders devamı, finansman, ölçme, akreditasyon, geribildirim gibi konuların sıklıkla tartışıldığı ve önem arz ettiği ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber MOOC’ların yükseköğretim kurumlarıyla, açık ve uzaktan eğitim kurumları için bir tehdit oluşturup oluşturmadığı da sıklıkla tartışılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma: MOOC’lar bireylerin birçok veri kaynağı arasında kaybolarak öğrenme hedeflerinden uzaklaşmaları (Harden, 2013) sorunsalına bununla beraber hayat boyu öğrenme bağlamında çeşitli bireysel yeteneklerin gelişmesi konusunda karşı gelecekte önemli işleve bürünebilir.

MOOC’lar öğrenenler için ücretsiz veya düşük ücretli öğrenme çözümleri sunsa da bu yapıların oluşturulması eğitim kurumları için oldukça kapsamlı ve maliyetlidir. Bu bağlamda kurumların iş modelleri önemlidir. MOOC’lar gerek geleneksel eğitim kurumları gerekse de açık ve uzaktan eğitim veren kurumlar için bir tehdit gibi görülmektedir. MOOC’ların kampüs tabanlı eğitim modelinin yerini alması beklenmese de, üniversitelerin kampüslerine bağlı fiziki sınırları nedeniyle ulaşamadıkları yeni ve geniş pazarlara açılmalarını sağlayabilecekleri düşünülebilir (Zhu,2013)

Akreditasyon sorunlarının çözülmemesi, MOOC’ların kurumların ders desteği sağlamak amacıyla ve ücretli olarak sunulması, MOOC’ların eğitim veren kurum hizmetlerinin formal kısmının bir katalizörü olabileceği söylenebilir. MOOC’ların en iyi sayılan üniversitelerdeki “star” olarak anılan, bilgi ve tecrübeleriyle ön plana çıkmış öğretimci tarafından sunulması akademik çevrelerde rahatsızlık uyandırmaktadır.

MOOC'ların, iyi üniversitelerin üst düzey zekâ potansiyeline sahip öğrencileri dünyanın herhangi bir yerinden seçip bünyelerine katması için seleksiyon araçları olarak kullanıldıklarına dair ipuçları vardır. Bu bakımdan MOOC'ların iyi üniversitelerin değerlerine değer katabilecek yapıda oldukları gözlemlenebilir. Şu andaki mevcut yapıda MOOC'larla ilgili ücretlendirme ve kredilendirme konuları MOOC'larla ilgili çözülememiş bir ayrıntı olarak ortaya çıkmaktadır

Anahtar kelimeler: MOOCs, Yaşam Boyu Öğrenme, Uzaktan Eğitim, Eğitim Teknolojileri

Kaynakça

- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. 30 Aralık 2013 tarihinde <http://eprints.rclis.org/19388/4/Pedagogies%20for%20enhanced%20the%20learner%20experience%20and%20quality%20of%20MOOCs.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Davidson C. (2013). Are MOOCs Really the Worst Threat to the Future of Universities? 26 Aralık 2013 tarihinde <https://www.hastac.org/blogs/cathy-davidson/2013/06/23/are-moocs-really-worst-threat-future-universities> adresinden erişilmiştir
- Harden, N. (2013). The End of the University as We Know It. *The American Interest*, January/February 2013 issue 14 Aralık 2013 tarihinde. <http://www.the-american-interest.com/article.cfm?piece=1352> adresinden erişilmiştir.
- Head, K. (2013). Sweating the Details of a MOOC in Progress. 26 Aralık 2013 tarihinde <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/sweating-the-details-of-a-mooc-in-progress/43315> adresinden erişilmiştir.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., ve Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice. 26 Aralık 2013 tarihinde http://www.elearnpace.org/Articles/MOOC_Final.pdf adresinden erişilmiştir.
- Parr, C. (17 October 2013). "Mooc creators criticise courses' lack of creativity". *Times Higher Education*. 22 Ocak 2013 tarihinde. <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/mooc-creators-criticise-courses-lack-of-creativity/2008180.article> adresinden erişilmiştir.
- Ross, H.M. (2012). Instead of a MOOC, How About a SOOC?. 25 Aralık 2013 tarihinde <http://words.usask.ca/gmcte/2012/10/29/instead-of-a-mooc-how-about-a-sooc/> adresinden erişilmiştir.
- The Association of Commonwealth Universities (2013).MOOCs: disrupting the academic profession? 30 Aralık 2013 tarihinde <https://www.acu.ac.uk/membership/acu-insights/acu-insights-5/moocs-disrupting-academic-profession> adresinden erişilmiştir.
- Wikipedia, (2014), Massive open online course, 25 Aralık 2013 tarihinde http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course adresinden erişilmiştir.
- Yuan, L. ve Powell S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. JISC, cetis, 1-21. 30 Aralık 2013 tarihinde <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Zhu, A. (2013). Massive Open Online Courses. A Threat Or Opportunity To Universities?. 30 Aralık 2013 tarihinde <http://www.forbes.com/sites/sap/2012/09/06/massive-open-online-course-a-threat-or-opportunity-to-universities/> adresinden erişilmiştir.

Online Follow up Tests and Trial Exams as the Predictors of Academic Achievement

First Lieutenant Harun ÇİĞDEM
Turkish Land Forces Non-Commissioned
Officer College, hcigdem@gmail.com

Associate Professor Gülşah BAŞOL
Gaziosmanpaşa University,
gulsah.basol@gop.edu.tr

Research Assistant Tuğba KOCADAĞ
Gaziosmanpaşa University,
tugba.kocadag@gop.edu.tr

ÖZET

Problem statement: Assessment and specific feedback can be applied properly, it can make great contribution to effective learning (Nicol 2007). Repetitive evaluation of subject matter, called “frequent testing”, is also one of the ways to improve student’s learning experiences. Frequent testing refers to testing within shorter periods than the commonly used two or three midterms and final exam type evaluations. There have been many studies conducted on the effectiveness of frequent testing since 1920s (Başol, 2003). The results of these studies often supported that improved outcomes in student performance as the testing frequency increases (Basol, 2009; Kulik, Kulik, & Bangert-Drowns, 1986; Turney, 1931).

Başol (2003) conducted a meta-analysis was on the effect of different testing frequencies on student learning and exam performance with 78 studies. The studies were classified into three frequency types: high, medium, and low frequency. The findings of the meta-analysis indicated that although there were no statistically significant differences among the three frequency types, frequent testing was effective to student learning and academic achievement.

By developments of web technologies, electronic learning (e-learning) has become a significant method that provides and facilitates learner-centered education (Çiğdem, & Topçu, 2013). Many researchers state the importance of the technology use in the classroom for effective teaching. The research also states that regardless of its frequency, quizzes have a positive effect on achievement by keeping students focused on the course. Learning management system (MOODLE), occupied in the current study provide an opportunity to deliver quizzes online. It was expected that an item bank use would encourage students to study more effectively by immediate feedback provided after each quiz or trial test.

Purpose of the Study: The purpose of the current study is first to define the relation of students’ academic achievement to taking online follow up quizzes and trial tests. In addition, to find out the relative importance of the number of quizzes and the number of trial tests taken and also the mean scores gained by students.

Methods Correlational survey design was used in the study. Participants were 110 junior teacher candidates, selected through available sampling. MOODLE system was used to supply classroom teaching. In the process, students were able to take online tests from an item bank, both in subject level (10 randomly selected items by topic) and trial tests (20 randomly selected items by topic) for visa and final exam.

Findings and Results Findings indicated significant (low, positive) relationship between the number of trial tests and the final test score. The relationship between the mean trial test score and the final exam score was also significant (medium level, positive). Multiple regression analysis indicated that only the mean scores gained from online trial tests were positively predicted students’ final test score. Results indicated that 20% of the final test score explained by the mean trial test score. It was also seen that students preferred trial tests over follow up tests. According to the results, 80% of 827 trials were taken in the last two days before the final exam.

Conclusions and Recommendations: Therefore, we can conclude that taking trial tests helps students better prepare for the exams. The study indicated that serious thought should be given to direct students to solve follow up quizzes when they are provided and study regularly rather than studying right before the exam.

Key words: Online quizzes, tests, blended learning, MOODLE, item bank.

References

- Başol, G. (2009). *The effectiveness of frequent testing on academic achievement*. Paper presented at the First International Congress of Educational Research, Çanakkale 18 Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Başol-Göçmen, G. (2003). *Effectiveness of frequent testing over achievement: a meta analysis study*. Unpublished doctorate dissertation, Ohio University.
- Çiğdem, H., & Topçu, A. (2013). Students’ perception of e-learning in the technical vocational school. *Science Journal of Turkish Military Academy*, 23(2), 1-19.
- Kulik, C-L.C., Kulik, J.A., Bangert-Drowns, R.L. (1986). *Effects of testing for mastery on student learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Nicol, D. (2007). Laying a foundation for lifelong learning: case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Educational Technology* 38(4), 668–678.
- Turney, A.H. (1931). The effect of frequent short objective tests upon the achievement of college students in educational psychology. *School and Society*, 33, 760-762.

Öğretmenlerin Görevlerini Daha İyi Yapabilmeleri İçin Okul Müdürlerinden Beklentileri

Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
enginaslanargun@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim hizmetlerinin niteliği büyük oranda öğretmen ve yöneticilerin sergilediği performansa bağlıdır. Hizmet alan veya eğitim öğretim gören öğrencilerin bu iki grubun sergileyeceği performans ve uyum ölçüsünde nitelikli yetişebileceklerini söylemek mümkündür. Bu süreçte öğretim ile birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin okul yönetimi ile uyumlu çalışması ve yönetim tarafından desteklenmesi oldukça önemlidir. Okul müdürleri de birer öğretim lideri olarak daha nitelikli bir öğretim için öğretmenleri desteklemeli, onların beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap vermeli ve etkili liderlik davranışları sergilemelidir. Okul müdürlerinin sahip olması gereken temel yeterlikler, liderlik becerileri çerçevesinde şekillenmektedir. Örgüt yapısının anlaşılması problemin iyi analiz edilmesi, eylem ve davranışlarda örneklik sergilenmesi duruma özgü farklılıkların karar sürecinde dikkate alınması ve uyum sürecinde bunların gözetilmesi okul müdürlerinin öğretim lideri olarak sahip olması gereken temel beceriler olarak ifade edilmektedir. Yönetim uygulamalarının bağlamsallığı, çok yönlü oluşu, belirsiz doğası ve bireysellikte birlikte kitlesel niteliği eğitim yöneticilerinin stratejik bir bakış açısına sahip olmalarını gerektirmektedir. Yeni kamu yönetimi anlayışı hesap verme, öğrenici merkezli liderlik, standart ölçütler, bilgi toplumu, küreselleşme, çok kültürlülük gibi temel eğilim ve yaklaşımlar eğitim yönetiminin bağlamını değiştirdiği gibi öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan standartlaştırma çalışmalarının da tartışmalı hale gelmesine neden olmuştur. Toplumdaki önemli problemler, temel ideolojik akımlar, çatışmalar, temel değerler, değer buhranı, ekonomik gelişme, iş imkânları, yetişkinler hayatında rastlanan önemli yetersizlikler ve değişme yönelimleri arasında olduğu varsayılan karşılıklı neden *Sonuç* ilişkisinin yönetici ve öğretmenler arasında var olmadığını ileri sürmek mümkün değildir. Bu süreçte ortaya çıkabilecek karşıtlıkları çatışma yerine sinerjiye dönüştürmek, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine katkı sağlayacak bir yönetim anlayışına bağlıdır. Sosyo-psikolojik açıdan okul müdürü her şeyden önce bir insan, bir lider ve bir vatandaş olarak sorumluluk bilinciyle yönetim görevini yerine getirmelidir. Okulu yasa ve yönetmelikler doğrultusunda yönetmekle sorumlu olarak öğretmenlerle iletişimi okulun etkili bir şekilde yönetilmesinde ve başarılı bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasında oldukça önemlidir. Mevcut düzeni sağlayan, otoriter, tüm yetkileri kendinde toplayan, planlara aşırı bağlı, belirlenmiş amaçlara hizmet eden ve aşırı kontrolcü bir yönetim anlayışı yerine öğretmenleri okulun değerleri etrafında toparlayabilen ve onlarla anlamlı iletişim kanalları oluşturabilen bir yönetim tarzı tercih edilmelidir. Başarılı okul liderleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerinin ötesinde çok iyi şeyler başarmaları amacıyla olumlu bir okul kültürü oluşturabilmek için okulun kuralları, hedefleri, politikaları ve anlam dünyaları üzerinde etkili olabilecek düzeyde etkili stratejiler izlemek durumundadır. Okulun tüm paydaşları arasında yakınlaşma ve kaynaşma sağlayacak ortamları düzenleyebilen amaçların içselleştirilmesi ve gerekliliği noktasında öğretmenlerle birlikte hareket eden ve bütün personeline değerli olduğunu hissettiren yönetim anlayışının daha etkili olduğu ifade edilebilir. Bu noktada öğretmenlerin beklentilerinin ve bakış açılarının öğrencilerin daha iyi öğrenmesine hizmet edecek bir forma dönüştürülmesi okul müdürlerinin yönetim tarzı ve insana bakış açısıyla doğru orantılıdır. Özellikle okul kültürünün oluşturulması ve kurum kimliğinin belirlenmesi sürecinde bu birliktelik önemlidir.

Yöntem: Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre tasarlanmış ve veriler açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Derinlemesine bilgi toplayabilmek ve katılımcıları herhangi bir madde ile sınırlamamak için açık uçlu sorular yöneltilmiş ve konu hakkında söylemek istedikleri konusunda tamamiyle özgür olmaları amaçlanmıştır. Çalışma grubu 2013 yılında Düzce il ve ilçelerinde görev yapan bütün öğretmenlerden oluşmaktadır. Üniversitesine bağlı fakülte ve yüksekokullara devam eden 348 öğrenci araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Branş, kademe, il, ilçe, cinsiyet ve kıdem gibi herhangi bir sınırlama olmaksızın bütün öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini almak için e-mail ile veriler toplanmıştır. 677 öğretmen açık uçlu sorulardan oluşan sorulara cevap vererek araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin görevlerini daha iyi yapabilmeleri için okul müdürlerinden beklentileri ve okul müdüründe olması gereken nitelikler konusunda öğretmen görüşleri alınmış ve analiz edilmiştir. Görüşme formu hazırlama sürecinde ayrıntılı literatür taraması yapılmış ve öğretmenlerin okul yönetimi hakkındaki beklenti ve görüşlerine ilişkin temel kavramlar tespit edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler düzenlenerek kodlanmış, kodlanan verilerden temalar oluşturulması yoluna gidilmiş ve bu doğrultuda *Bulgular* tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler *Bulgular* halinde tanımlanmıştır. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülen analizler sonunda ulaşılan ortak kavramlar ve temalar araştırma *Bulguları* olarak sunulmuştur.

Beklenen Sonuçlar: Öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentileri ve okul müdürlerinde olması gereken nitelikler konularındaki görüşlerinin analiz edilmesi çerçevesinde yapılandırılan bu çalışma *Sonuçlarına* göre öğretmenler en genel anlamıyla okul müdürlerinin kendilerine değer vermesini beklemektedir. Takdir etme, destek olma, danışma, saygı gösterme, adil olma, demokratik olma, güven verme, motive edilme gibi informal iletişime ve değer verme boyutlarına vurgu yapan ifadelerin sıklıkla tekrar edildiği ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinde bulunması gereken niteliklerle ilgili olarak liderlik, kariyer, liyakat, nezaket, dürüstlük, adalet, hoşgörü, özveri gibi hususların öğretmenlerce dile getirildiği görülmektedir. Genel anlamda insan ilişkileri merkezli kavram ve temaların ortaya çıkması okul müdürlerinde olması gereken en temel niteliklerin iletişim becerisi çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte etik ve kültürel liderlik temelli değerlerin ön plana çıkması formal davranışlar ve yetkilerin yanı sıra informal ve insan merkezli davranış kalıplarının okul müdürleri için öncelikli olarak dile getirildiğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Yönetimde Karşılaştığı Sorunlar, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (2), 349-368
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi, Eğitim ve Bilim, 36 (162), 196-208.
- Bursahoğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranışlar. 15.Baskı. Ankara: Pegem
- A. Cherian, F. ve Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. International Journal of Education Policy and Leadership 3(2).
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri Ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Ege Eğitim Dergisi, 6 (1), 61-80.
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde Program Geliştirme, Beşinci Baskı, Ankara: Meteksan Ltd.
- Gedikoğlu, T., Şahin, S. ve Büyükelbaşı, (2004). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Algıları, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19, 73-84.
- Glatter, R. ve Kydd, L. (2003). Best Practice' in Educational Leadership and Management: Can We Identify It and Learn from It? Educational Management Administration Leadership, 31(3) 231–243, DOI: 10.1177/0263211X03031003002.
- Kuş, E. (2009). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. 3.Baskı. Ankara: Anı Yayınları.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve onlarda Gözlenen Davranışlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (4), 411-433.
- Starratt, R.J. (2004a). Ethical Leadership, San Francisco: Jossey-Bass.
- Şişman, M. (2010). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10 (3), 63–82.
- Şişman, M. (2011). Öğretim Liderliği. 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Willis, J. W. (2007). Foundation of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approach, USA: Sage.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 7.Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Açısından Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanları Hakkındaki Görüşleri

Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, enginaslanargun@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SAPANCI
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü

Arş. Gör. Zeynep ARSEVEN
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Problem durumu: Öğretmen yetiştiren kurumların temel amacı öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve davranışların öğretmen adaylarına kazandırmaktır. Eğitim fakültelerinde verilen teorik öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile uygulama sürecinde deneyimli öğretmenlerin yapacağı rehberlik ve öğretmen adaylarına mesleki değerlerin sergilenmesi oldukça önemlidir. Bu amaçla adaylara ilgili programlarda öğretmenlik formasyonu kazandırıcı teorik dersler verilmekte, belirli aşamalarda okullara gönderilerek gözlem ve uygulama yapmalarına olanak sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleği tanımaları ve uygulamaya katılmalarını sağlamak için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmaları yapılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde eğitime verilen önemin bir göstergesi olarak öğretmen yetiştirme sistemleri benzer özellikler taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitim açısından ülkeler arasında genel bir standardın olduğu, öğretmen olabilmek için üniversite düzeyinde en az 3 veya 4 yıl süreli bir eğitimin ön görüldüğü belirtilmektedir. Bu eğitime devam eden öğrenciler özenle seçilmekte, çeşitli seçme sınavları, sertifikalar veya görüşmeler yoluyla öğretmen niteliklerine uygun davranışları sergileme potansiyeli olan ve bunu ifade eden öğrenciler tercih edilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ülkelerde lisans eğitimi yeterli görülmemekte, lisansüstü eğitim yapmış olmak bazen şart, bazen de tercih sebebi olmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri almamış ve belirli süre uygulamaya katılmamış kişilerin öğretmen olması söz konusu değildir. Eğitim fakültelerinde her dönem öğrencilere verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin amacı öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, davranış ve uygulamaları kazandırmaktır. Bu doğrultuda eğitim bilimleri genel formasyon bilgileri kapsamında meslek bilgisi, sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, materyal geliştirme, okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması gibi dersler verilmekte ve adaylarına uygun öncesi mesleki bilgi ve uygulama deneyimi ile yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Ülkemizde öğretmen olabilmek için temelde eğitim fakültelerinden mezun olmak gerekmektedir. Eğitim fakülteleri dışında fen edebiyat, ilahiyat, sağlık yüksek okulu gibi diğer yüksek öğretim kurumundan mezun olanların Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda öğretmen olarak istihdam edilebilmeleri için pedagojik formasyon sertifikasına sahip olmaları bir zorunluluktur. Eğitim fakültesi dışında mezun olan adayların Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda öğretmenlik yapabilmesi için eğitim bilimleri bölümlerince yürütülen ve pedagojik formasyon adı verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden oluşan toplam on derslik bir programı tamamlamaları zorunluluk iken üniversitelerde herhangi bir fakülte veya yüksekokulda böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Lisans programını tamamlayarak herhangi bir yükseköğretim kurumunda okutman veya öğretim görevlisi olarak göreve başlayan veya doktora tamamlayarak öğretim üyesi ünvanının alan öğretim elemanları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri alma zorunluluğuna tabi olmadan ders vermektedir. Üniversite mezunu olarak diğer kurumlarda öğretmenlik yapacak olanlara bir gereklilik olarak öğretmenlik formasyon programı düzenleyen üniversitelerinin kendi kurumlarında ders veren öğretim elemanlarının için bunu önemsememeleri çelişkili bir duruma neden olmaktadır. Bu çalışma lisans öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülmüş ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi formasyonunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak Düzce Üniversitesinin farklı fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin kendi derslerine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyon bilgisi hakkındaki beklenti ve görüşleri araştırılmaktadır.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yürütülen bu çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı araştırılmasına ihtiyaç duyulan konulara odaklanmaktadır. İnsanların sosyal dünyalarını anlayabilmek için günlük yaşamda kullandıkları yapıların ve ilişkilerin çözülmesi, sözel ve yazılı metinlerde saklı olan anlamların ortaya çıkarılmasıdır. 2012-2013 Öğretim yılında Düzce Üniversitesine bağlı fakülte ve yüksekokullara devam eden 348 öğrenci araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının derse hazırlık ve planlama, öğrenme-öğretmen süreci, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı, ölçme ve değerlendirme, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim ve kişisel özellikler boyutlarındaki durumları sorgulanmış ve bu başlıklardaki öğrenci beklenti ve görüşleri analiz edilmiştir. Çalışma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için beş araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlama sürecinde ayrıntılı literatür taraması yapılmış ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında temel kavramlar tespit edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler düzenlenerek kodlanmış, kodlanan verilerden temalar oluşturulması yoluna gidilmiş ve bu doğrultuda *Bulgular* tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler *Bulgular* halinde tanımlanmıştır. Üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülen analizler sonunda ulaşılan ortak kavramlar ve temalar araştırma *Bulguları* olarak sunulmuştur.

Beklenen Sonuçlar: Araştırma sonunda derse hazırlık ve planlama, öğrenme-öğretmen süreci, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı, ölçme ve değerlendirme, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim ve kişisel özellikler boyutlarında altı temel tema ortaya çıkmış ve öğrenci görüşleri bu temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine göre derse hazırlık ve planlama boyutunda ders planı yapılmamakta, dersler plana uygun işlenmemekte, ders planı güncel olarak hazırlanmamakta, ders planı öğrencilerle paylaşılmamakta ve derse ilişkin öğrencilere kaynak verilmemektedir. Öğretim sürecinin uygulanması boyutunda öğretim yöntemleri etkili uygulanmamakta, anlatım yöntemi çok sık kullanılmakta, öğrencilere fazla sunu yaptırılmakta ve öğretim zamanı iyi planlanmamaktadır. Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı boyutunda öğretim elemanları derslerde öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanmamakta, materyal kullanmayı slayt okumaktan ibaret sanmakta, paket programların uygulama boyutu aksamakta, öğretim elemanlarının laboratuvar deneyimleri yeterli görülmemekte ve materyal hazırlanması öğrenciden beklenmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda uygulamalar objektif bulunmamakta, sadece teorik bilgi ölçülmekte ve uygulama boyutu ihmal edilmekte, çok küçük hatalardan not kırılmakta ve not bir tehdit aracı olarak kullanılmakta, sınavların kapsam ve yapı geçerliği düşük değerlendirilmektedir. Sınıf içi ve sınıf dışı iletişim boyutunda öğretim elemanları yeterli görülmemekte ve öğrencilere yönelik olumsuz tutumlardan şikayet edilmektedir. Kişisel özellikler boyutunda öğretim elemanları otoriter bir tavır takınmakta, öğrencilerin haklarına saygı göstermemekte ve hiç öğrenci olmamış gibi davranmaktadırlar.

Kaynakça

Akdağ, B. (2009). İsveç’de Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Toplum ve Bilim, 2 (12), 58-70. Alaz, A. ve Konur, K. B. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Deneyimleri, Araştırma Raporu. Barnett, J. ve Fallon, G. (2007). Conflicting Views of School Community: The Dichotomy Between Administrators and Teachers. International Journal of Education Policy and Leadership 2(1). Baştürk, R. (2007). Türkiye’deki Kamu Eğitim Kurumlarında Çalışacak Öğretmenlerin Atanmalarına İlişkin Bir İnceleme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 33-40. Cherian, F. ve Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. International Journal of Education Policy and Leadership 3(2). Çetin, Ö.F., Uludağ, E. ve Akın, M. (2007). Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İle Almanya’nın Bavyera Eyaleti Augsburg Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Okul Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (2), 159-166. Delibaş, H. (2007). Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 159 -178. Ekici, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları İle Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 5 (1), 111-132. Ekinci, A. ve Öter, Ö.F. (2010). Finlandiya’da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi, Çalışma Ziyareti Raporu. Ertürk, S. (1984). Eğitimde Program Geliştirme, Beşinci Baskı, Ankara: Meteksan Ltd. Kılıç, A. ve Acat, B. (2007). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gerekliklik ve İşe Vurukluk Düzeyi, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 21-37. Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) Analiz. Şişman, M. (2010). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı, 10 (3),63-82.

Examining the Alignment of Turkish Science and Technology Curriculum Standards and High School Entrance Examination

Asst. Prof. Dr. Emine ÇİL
Muğla Sıtkı Koçman University, enimeonyedi@hotmail.com

ÖZET

Problem: The Turkish education system is highly bureaucratized and examination centered. In Turkey, the schooling consists of four main components: Basic Education (it takes four year), Secondary Education (it takes four year), High School (it takes four year) and University. There are two types of schools at high school level. One of them is the schools which give academic education and the other one is the vocational training schools. Most of the vocational training schools are not popular between the students and their families. Due to the limited capacities of the high schools which give academic education, a competition among students who want to accept these schools have been continuing for years. In order to be accepted to these schools, the students must attain good score a nation wide examination. The Turkish government has announced a new nation wide examination called as High School Entrance Examination in 2013. High School Entrance Examination consists of multiple choice questions in the areas of Turkish, Mathematics, Science, Foreign Languages, History, Ethic. Eight grade students sit this examination twice times (one of them is in the fall term, the other is in the spring term). The first HighSchool Entrance Examination implemented on 29th November 2013. Second examination will be implemented in April.

National/state-level examinations have had important effects on education systems not only in Turkey but also in most European, Asian, and African countries and the USA (Akinbobolo & Afolabi, 2010; Stanley, 2012). A big debate has also started concerning the effects of central examinations on teaching and learning process. According to Wößmann (2005), central examinations have a positive effect on students' performance. Moreover, these examinations provide useful benefits for the teachers and schools to renew themselves and increase the quality of education they give. Contrary to this belief, some researchers (Lisle, Smith, & Jules, 2005) argue that large examinations might have negative effects on teachers' teaching methods and students' learning. Teachers give up student-centred teaching and teach them test techniques because teachers' achievements are directly related to how many questions their students answer correctly at the large scale examinations. Large scale examinations are one of the obstacles for teachers' implementation of curriculum in the class because teachers and students spend most of their time and energy to get prepared for large scale examinations (Kasanen & Raty, 2008). A high alignment between curriculum standards and assessment items might help overcome of these obstacles. Alignment can be defined as "the extent of agreement between curriculum standards and assessment(s) used to measure students achievements these standards" (Liang & Yuan, 2008: 1824). In many countries, studying the alignment between curriculum standards and national/state-level examinations has been ongoing for the past decade (Edwards, 2010; Liang & Yuan, 2008; Liu, Zhang, Liang, Fulmer, Kim, & Yuan, 2009; Porter, 2002). The findings of the alignment researches can be used for comparing of different countries' curriculum standards and assessment systems. The aim of this study is to examine the alignment of Turkish Science and Technology Curriculum Standards and High School Entrance Examination.

Method: In this study, Porters' alignment model was used (Porter, 2002). In order to determine alignment between Science and Technology Curriculum and High School Entrance Examination, two table were designed. One of the table represents Science and Technology Curriculum, the other represents High School Entrance Examination. In these tables, rows represents the topics and columns represents the level of cognitive demands. The cognitive demands categorizad into six levels (remember, understand, apply, analyze, evaluate, create). The cell values in the tables were based on the number of major understanding corresponding to a main topic and cognitive demand. To make the two tables comparable, all cell values are standardized, that is, converted into ratios totaling to 1. Then Porter alignment index (P) was calculated using the following formula:

$$P = 1 - \frac{\sum_{i=1}^n |(X_i - Y_i)|}{2}$$

where X refers to cells ratios in one table and Y refers to cells ratios in the other table, n represents the total number of cells, and i refers to a specific cell, in each table. The two coders examined curriculum standards and examination items. The two coders first indpendently designed their tables. And then they compared their tables. The small differences (less than 5%) between the two coders were agreed via negotiations.

Results

Table 1. Science Content Standard in Ratios

Topics	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create	Subtotal
Mitosis	0	0.08	0	0.03	0	0	0.1
Heritage	0	0.2	0.03	0	0	0	0.22
Meiosis	0	0.05	0	0.03	0	0	0.08
Deoxyribonucleic acid	0	0.2	0	0.03	0	0	0.22
Adaptation and evolution	0	0.1	0	0	0	0	0.1
Buoyant force in liquid	0	0.25	0.03	0	0	0	0.28
Subtotal	0	0.88	0.05	0.08	0	0	1.00

Table 2. High School Entrance Science Examination in Ratios

Topics	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create	Subtotal
Mitosis	0	0.05	0	0	0	0	0.05
Heritage	0	0.05	0	0	0	0	0.05
Meiosis	0	0.05	0	0	0	0	0.05
Deoxyribonucleic acid	0.05	0.05	0	0	0	0	0.10
Adaptation and evolution	0	0.16	0	0	0	0	0.16
Buoyant force in liquid	0	0.32	0.16	0.10	0	0	0.58
Subtotal	0.05	0.68	0.16	0.10	0	0	1.00

The Porter alignment index ranges from 0 to 1, with 1 meaning a perfect agreement between the curriculum standards and assessment items. In this study the Porter alignment index was found to be 0.98. However, we must ignore that both curriculum and examination mostly consist of low level cognitive domain.

Keywords: Alignment, science and technology curriculum, high school entrance examination

References

- Akinbobolo, A. O., & Afolobi, F. (2010). *Analysis of Science process Skills in West African Senior Secondary School Certificate Physics Practical Examination in Nigeria*. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4, 32-47.
- Edwards, N. (2010). *An Analysis of the Alignment of the Grade 12 Physical Sciences Examination and the Core Curriculum in South Africa*. *South Africa Journal of Education*, 30, 571-590.
- Kasanen, K., & Raty, H. (2008). "Do the very best you can": The third-grade class test. *Social Psychology of Education*, 11, 193-208.
- La Marca, P. M. (2001). *Alignment of Standards and Assessments as an Accountability Criterion*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation College Park MD. ERIC Digest. ED458288.
- Liang, L. L., & Yuan, H. (2008). *Examining the Alignment of Chinese National Physics Curriculum Guidelines and 12th-grade Exit Examinations: A case study*. *International Journal of Science Education*, 30, 1823-1835.
- Lisle, J.D., Smith, P., & Jules, V. (2005). Which males or females are most at risk and on what? An analysis of gender differences within the primary school system of Trinidad and Tobago. *Educational Studies*, 31, 393-418.
- Liu, X., Zhang, B., Liang, L. L., Fulmer, G., Kim, B., & Yuan, H. (2009). *Alignment between the Physics Content Standard and the Standardized Test: A Comparison among the United States-New York State, Singapore, and China-Jiangsu*. *Science Education*, 93, 777-797.
- Porter, A. C. (2002). *Measuring the content of instruction: Uses in research and practice*. *Educational Researcher*, 31(7), 3-14.
- Stanley, G. (2012). *Secondary school external examination systems*. *Assessment in education: Principles, Policy and Practice*, 19, 137-139.
- Wößmann, L. (2005). *The Effect Heterogeneity of Central Examinations: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA*. *Education Economics*, 13, 143-169.

**Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz Yeterliği İle Sosyal Ağ Kullanım Amacı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Yrd. Doç. Oğuzhan ÖZDEMİR
Fırat Üniversitesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
oguzhan@firat.edu.tr

Didem ERDEM
Yüksek Lisans Öğrencisi
Fırat Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Eğitimi Bölümü, ddm_erdem@hotmail.com

ÖZET

Bilgisayar ve internet kullanımı yaş, meslek, sosyal statü ve fiziksel mekân gibi parametreleri geçersiz kılacak şekilde hayatın her anına ve her alanına yerleşmiş durumdadır. Günümüzde çocuklar ve yetişkinler arasında bilgisayar ve internet kullanımı her geçen gün artarak devam etmektedir. İnternet kullanımındaki bu artışa paralel olarak sosyal paylaşım siteleri de sıklıkla tercih edilen bir iletişim platformu olmuştur (Baran ve Ata, 2013, Hopcan ve Yılmaz, 2013). Bu durum, özellikle bilişim teknolojilerini (BT) kullananların bilgisayar yeterliğini pozitif yönde etkileyeceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır. BT ni en sık kullanan gruplardan biri de üniversitelerin bilgisayar ile ilgili bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerdir. Bu grup BT ni hem günlük hayatlarında hem de öğrenim hayatlarında yoğun olarak kullanmaktadır. Dolayısıyla bu grubun bilgisayar yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. BT nin bir ürünü olan sosyal ağların ortaya çıkmasıyla birlikte BT kullanılarak iletişim kurma yöntemleri değişime uğramış; temel iletişim, yerini gerekli gereksiz paylaşımların yapıldığı bir platform kullanımına bırakmıştır. Bu durumda gençlerin ve özellikle üniversite öğrencilerinin neden ve hangi amaçlarla, hangi gereksinimlerin karşılanması amacıyla sosyal ağ sitelerini kullandığı sorusunu akları getirmektedir (Kartal ve Kokoç, 2010). Bilgisayar ile ilgili bölümlerin öğrencileri hem günlük hayatlarında hem öğrenim hayatlarında sosyal ağ kullanımını öncelikli hedef haline getirmişlerdir. Neredeyse her anlarını sosyal ağ ile iç içe geçiren bu öğrencilerin sosyal ağları ne amaçla kullandıkları merak uyandırmaktadır. Ayrıca Bilgisayar öz yeterliği üst düzeyde olması beklenen BÖTE öğrencilerinin sosyal ağları kullanma biçiminin (Örn: sadece müzik, video paylaşma), bu öz yeterliğin oluşumu üzerinde etkili olup olmadığı araştırmak önem arz etmektedir.

Amaç: Bu çalışmanın genel amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) öğrencilerinin sosyal ağ kullanma amacı ile bilgisayar öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda çeşitli alt amaçlar oluşturulmuştur.

Evren-Örneklem: Çalışma grubunun evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Fırat Üniversitesi BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun örneklemini ise BÖTE 2,3 ve 4.sınıf toplam 189 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, sınıf, mezun oldukları okul türleri, yaşadıkları yer vb. gibi değişkenlere göre demografik bilgileri alınmıştır.

Yöntem: Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik bilgiler anketi, Bilgisayar öz yeterlik inancı ölçeği (Şensoy, 2004) ve Sosyal ağ kullanım amacı belirleme ölçeği kullanılmıştır (Kartal ve Kokoç, 2010). Ölçeklerin sırası ile Cronbach α iç tutarlılık katsayıları 0.89 ve 0.83 tür. 16 maddelik bilgisayar öz yeterlik inancı ölçeğinde “Bilgisayar benim için fazlasıyla karışık bir makinedir” maddesi anket uygulanan kişilerin gerek Böte öğrencileri olmaları gerekse ölçeğin oluşturulduğu 2004 tarihinden bu yana bilgisayarların artık karmaşık makine olmaktan çıkma durumuna gelmesi sebeplerinden dolayı anketten çıkarılmış ve 15 madde ile araştırma yapılmıştır. Anketler çevrim içi ortamda uygulanmıştır. Toplanan veriler İstatistiksel veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Demografik bilgilerin analizinde frekans, yüzde dağılımları ve aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları kullanılmış. Demografik bilgiler ve bilgisayar öz yeterliği arasındaki ilişkiyi saptamak için T-testi ve Varyans Analizi; Demografik bilgiler ve sosyal ağ kullanım amacı arasındaki ilişkiyi saptamak için T-testi ve Varyans Analizi; Bilgisayar öz yeterliği ve sosyal ağ kullanım amacı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın *Bulgularına* göre; katılımcıların bilgisayar öz yeterlik inancı ($X=3,39$) araştırmaya katılan kişilerin bilgisayar öz yeterliği anketinden aldıkları puanların ortalaması hesaplanarak bulunmuştur. Bu *Sonuç* kararsızım seçeneği olan 3 değerine yakın düştüğü için Böte bölümü öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlik inancı “orta” düzeydedir denilebilir. Katılımcıların bilgisayar öz yeterlikleri cinsiyet, sınıf, okul türü, kaldıkları yer, yerleşim türleri, aile gelir düzeyi, aile birey sayısı, yaşadıkları bölge, anne eğitim durumu, anne tutumu, baba eğitim durumu, baba tutumu gibi değişkenlere göre incelenmiş ve önemli farklılık görülmemiştir. Sosyal ağ kullanım amacı ise katılımcıların cinsiyet, sınıf, okul türü, yerleşim türleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne tutumu ve baba tutumuna göre farklılık gösterirken; yaşadıkları bölge, kaldıkları yer, aile birey sayısı, aile gelir düzeyine göre önemli bir fark göstermediği görülmüştür. Bilgisayar öz yeterliği ve sosyal ağ kullanım amacı arasındaki ilişkide ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç: Araştırmada katılımcıların bilgisayar öz yeterlik inançları ile demografik bilgileri arasındaki ilişkiye bakılmış ve aşağıdaki *Sonuçlara* ulaşılmıştır.

2.sınıf öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlik inançları orta(3,41) düzeyde, 3.sınıf öğrencilerinin orta(3,41) düzeyde ve 4.sınıf öğrencilerinin de orta(3,34) düzeyde olarak saptanmış olup aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre bilgisayar öz yeterlik düzeyleri incelenmiş ve erkeklerin bilgisayar öz yeterliği orta düzey(3,40) çıkarken, bayanların ki orta düzey(3,37) olarak bulunmuştur.

Katılımcıların bilgisayar öz yeterlik inanç düzeyleri diğer demografik bilgilere göre de incelenmiş ve aralarında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Araştırmada katılımcıların sosyal ağ kullanım amacı ile demografik özellikleri arasındaki ilişkide ise aşağıdaki *Sonuçlara* ulaşılmıştır.

“Yeni insanlarla tanışmak, yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanıyorum”, “Diğer insanlar tarafından tanınmak amacıyla kullanıyorum”, “Okul proje/ödevlerimle ilgili araştırma yapmak için kullanıyorum” ve “İlgimi çeken gruplara katılmak için kullanıyorum” ile “cinsiyet” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Kendime özgü alan(profil, kişisel sayfa...) yaratma imkanı sunduğu için kullanıyorum ve “Beğendiğim nesneleri (video, resim, not...) paylaşmak için kullanıyorum” ile “sınıf” değişkeni arasında anlamlı bir fark olup bu farkın 2. ve 4. Sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür.

“Okul proje/ödevlerimle ilgili araştırma yapmak için kullanıyorum” ile “mezun olunan okul türü” ve “yerleşim türü” değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

“Eğitim amaçlı grupları ve etkinlikleri incelemek amacıyla kullanıyorum” ile “anne eğitim düzeyi” arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Yeni insanlarla tanışmak, yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanıyorum”, “İlgilendiğim insanların ve arkadaşlarımın yaşamlarını incelemek amacıyla kullanıyorum” ve “Eğitim amaçlı grupları ve etkinlikleri incelemek amacıyla kullanıyorum” ile “anne tutumu” arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. “İlgilendiğim insanların ve arkadaşlarımın yaşamlarını incelemek amacıyla kullanıyorum” ile “anne tutumu” değişkeni arasındaki anlamlı farkın Otoriter tutum-Koruyucu tutum ve Otoriter tutum-Demokratik tutum değişkenleri arasında olduğu gözlemlenmiştir.

“Okul proje/ödevlerimle ilgili araştırma yapmak için kullanıyorum”, “Eski arkadaşlarımla tekrar iletişime geçmek için kullanıyorum” ve “Eğitim amaçlı grupları ve etkinlikleri incelemek amacıyla kullanıyorum” ile “baba tutumu” arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın “Okul proje/ödevlerimle ilgili araştırma yapmak için kullanıyorum” da Diğer-Koruyucu tutum ve Diğer-Otoriter tutum değişkenleri arasında, “Eğitim amaçlı grupları ve etkinlikleri incelemek amacıyla kullanıyorum” da ise Diğer-Koruyucu tutum değişkeni arasında olduğu gözlemlenmiştir.

Bölge, kalınan yer, aile birey sayısı aile gelir düzeyi ve baba eğitim düzeyi ile sosyal ağ kullanım amacı arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Böte öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amacı ile bilgisayar öz yeterliği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu *Sonuçtan* yola çıkarak bilgisayar öz yeterlik düzeyinin sosyal ağ kullanım amacını etkilemediği savunulabilir.

Kaynakça

- Baran, B. & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 192-208.
- Hopcan, S. & Yılmaz, B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet kafe kullanımlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi/İstanbul Üniversitesi*, 20, 23-34.
- Karal, H. & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir anket geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251-263.
- Şensoy, Ö. (2004). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik algıları ile bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançları arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Becerilerine, Eleştirel Düşünme Becerilerine, Demokratik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi

Arş. Gör. Dr. Canses TİCAN
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi
ctican@hotmail.com

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi
mehmettaspinar@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bilgi çağına geçilmesi ve küreselleşmenin oluşması ile birlikte, her alanda çok hızlı değişimler olmaktadır. Bireylerin çağı yakalayabilmeleri, nitelikli bir eğitim almaları ve yaşamlarını daha iyi devam ettirebilmeleri açısından düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. 1980’li yıllardan itibaren, düşünme becerilerinin eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar artmıştır. Bunlardan biri de yansıtıcı düşünmedir. Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi “bir inanış ve varsayılan bilgi biçiminin onu destekleyen temeller ve üretmesi muhtemel *Sonuçlar* ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir biçimde ele alınması” olarak tanımlamıştır.

Yansıtıcı düşünme, öğretmenin niteliğini etkileyen önemli bir düşünme becerisidir. Çünkü yansıtıcı düşünen öğretmenler, yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetleri üzerinde dikkatli ve sistemli bir şekilde düşünürler, eleştirel bir gözle değerlendirirler, hatalarını fark ederler, problemlere farklı çözüm yolları ararlar. Ayrıca yeni yöntem ve yaklaşımları uygulamaya çalışırlar, farklı etkinliklere yer verirler, öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda etkinliklerini geliştirirler, öğretim programlarını incelerler, devamlı olarak kendilerini geliştirmeye çalışırlar.

Eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuruluşlar da, yansıtıcı düşünmeyi, bir öğretmende bulunması gereken temel özelliklerden biri olarak belirtmektedirler. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen öğretmen yeterlikleri incelendiğinde ise, yansıtıcı düşünmeyle ilgili boyutlar olduğu görülmektedir.

Yansıtıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme, üstbilişsel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi içermektedir. Yansıtıcı düşünen bir birey aynı zamanda eleştirel düşünmektedir. Wilson ve Jan’e (1993) göre yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ile bağlantılıdır, çünkü sorgulama ve değerlendirme, örgütleme, mantık yürütme, hipotez oluşturma ve tahmin etmeyi gerektirir.

Yansıtıcı ve eleştirel düşünen bir öğretmen, öğrencilerinin fikirlerini dikkate alır ve ön yargılı yaklaşmaz, demokratik bir sınıf ortamı yaratır, öğrencilere karşı demokratik bir tutum sergiler. Böylece öğrencilere örnek olur. Sınıf ortamında demokratik bir şekilde düşüncelerini ifade edebilen öğrenciler de demokratik tutumlara sahip bireyler olarak yetişir. Böylece demokratik bir toplumun oluşması sağlanabilir.

Ülkemizde öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Köksal’ın (2006), Gencer’in (2008), Güney’in (2008) ve Dervent’in (2012) yaptığı araştırmalarda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişme olduğu saptanmıştır. Erginel’in (2006) yaptığı araştırmada ise, öğretmen adaylarının, uygulama sürecinde yansıtıcı olarak düşünürken öğretim yöntemleri, öğrenci güdülenmesi ve sınıf yönetimi gibi konulara yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Özçınar ve Deryakulu’nun (2011) yaptığı araştırmada ise, video-durumların uzman yorumlarıyla zenginleştirilmesinin yansıtıcı düşünme düzeyini artırdığı belirlenmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da genel olarak, öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik araştırmalar dikkati çekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine dayalı bir öğretim tasarımı yapılarak öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünme becerilerinin demokratik tutumlarının ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi araştırılarak alana katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, “yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini” ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum ve akademik başarı boyutları açısından deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin istatistiksel olarak karşılaştırılması amacıyla H1 çift yönlü varlık hipotezleri (denenceleri) oluşturulmuştur.

Yöntem: Araştırmanın Modeli: Araştırma deneysel desende tasarlanmıştır. Buna göre gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bağımsız değişken olan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, bağımlı değişken olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırma grubunu, 2010–2011 öğretim yılı, güz döneminde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan Türkçe Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney grubuna 21, kontrol grubuna 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci yansızlık ölçütleri dikkate alınarak seçilmiştir.

Veri toplama araçları: Araştırma verilerinin toplanmasında; 1) California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, 2) Demokratik Tutum Ölçeği, 3) Akademik Başarı Testi, 4) Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, 5) Yansıtıcı Günlük 6) Portfolyo İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Formu (Rubrik) kullanılmıştır. Tüm *Veri toplama araçlarının* geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Deneysel uygulama süreci: 2010–2011 Güz Döneminde, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe öğretmenliği bölümünden kümeleme analizi yöntemiyle deney (21 kişi) ve kontrol grubu (21 kişi) olmak üzere 2 şube alınarak 6 hafta süresince araştırma yapılmıştır. Araştırma kapsamına Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ve dersin içeriğinde yer alan altı şapkalı düşünce, mikro-öğretim, işbirlikli öğrenme, örnek olay, eğitici drama, anlatım yöntemleri alınmıştır. Ders, deney grubunda yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerine göre, kontrol grubunda ise geleneksel yönetime göre işlenmiştir. Deney grubunda, yansıtıcı düşünme etkinlikleri olarak, işbirliği, tartışma, yansıtıcı günlük, portfolyo dosyası kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları, yapılacak olan yöntemin uygulamasına hazırlıklı olarak gelmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çalışma grupları ise önce (5 dakika) konu anlatımını, daha sonra (10 dakika) yöntemin uygulamasını yapmıştır.

Verilerin analizi: Elde edilen nicel verilerin analizinde, bağımsız gruplar t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yansıtıcı günlük ile elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrenci portfolyo dosyaları üç uzman tarafından incelenmiştir.

Bulgular: Elde edilen bulgulara göre:

Son test ve erişim yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum, akademik başarı puan ortalamaları açısından, deney grubunda daha yüksek ortalama puanlar elde edilmesine karşın, kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında aralarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Yansıtıcı günlüklerle, öğrencilerin yaptıkları uygulama ile ilgili düşünceleri incelendiğinde, yansıtıcı düşünmenin “eylem hakkında yansıtma” ve “eylem için yansıtma” sürecinin gerektirdiği davranışları önemli ölçüde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Yansıtıcı düşünmenin “eylem hakkında yansıtma” boyutu açısından, öğrencilerin portfolyo dosyası eylem hakkında yansıtma performansı puan ortalamasının $\bar{X} = 2,91$ (2,40–3,20 oldukça yeterli) oldukça yeterli düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Yansıtıcı düşünmenin “eylem için yansıtma” boyutu açısından, öğrencilerin portfolyo dosyası eylem için yansıtma performansı puan ortalamasının $\bar{X} = 2,69$ (2,40–3,20 oldukça yeterli) oldukça yeterli düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler:

Sonuçlar: Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmış, daha fazla aktif olmalarını, düşüncelerini daha demokratik bir ortamda ifade etmelerini sağlamış ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

Öğrencilerin, yansıtıcı düşünmenin eylem hakkında yansıtma ve eylem için yansıtma sürecinin gerektirdiği davranışları büyük ölçüde gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Bu *Sonuçlara* göre:

Öneriler

Eğitim Fakülteleri’nde düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı seçmeli de olsa bir dersin programda yer alması sağlanabilir.

Deneysel uygulama öncesinde, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmeyle ilgili eğitimin teorik ve uygulamalı verilmesinde yarar vardır.

Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin, öğretmen adaylarının problem çözme ve üstbilişsel düşünme becerilerine etkisi araştırılabilir.

Öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmeyi geliştirecek eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulmasına önem verilmelidir. Öğretim elemanları bu tür ortamların oluşturulması yönünde teşvik edilmelidir.

Anahtar kelimeler: Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, demokratik tutum.

Kaynakça

- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.
- Dervent, F. (2012). *Yansıtıcı düşünmenin beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme: Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gencer, A. S. (2008). *Biyoloji öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin yansıtıcı düşünce ile geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Köksal, N. (2006). *Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özçınar, H. ve Deryakulu, D. (2011). Video-durumlarda yansıma noktalarının ve tartışma gruplarında öğretmen katılımının yansıtıcı düşünmeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 321-331.
- Wilson, J. and Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Yrd. Doç. Dr. Ahmet BEDEL
Mevlana Üniversitesi
abedel@mevlana.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bireylerin eğitim kademelerinde karşılaştıkları sorunlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların temel nedeni, gelişim dönemlerinin farklı olmasıdır. Üniversite öğrencilerin daha çok duygusal, insan ilişkileri, akademik ve ekonomik problemler yaşadıkları, daha çok ailelerinden ve arkadaşlarından yardım aldıkları görülmektedir. Özellikle sorunlarda arkadaşlarından yardım almaya yönelmeleri dikkat çekici bir *Sonuçtur (Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Kaygusuz, 2002)*. Arkadaş ilişkilerinde, arkadaşlarının olaylar karşısındaki tutum ve davranışları konularında uyum sorunu yaşadıkları saptanmıştır (Erdoğan, Şanlı ve Şimşek-Bekir, 2005). Farklı kültür, düşünce, inanç, değerleri olan ve farklı yaşam tarzına sahip olan üniversite öğrencilerinin kişiler arası sorunlar yaşaması yaşamın doğal bir parçasıdır. İlk, orta ve lise eğitim kademelerinde okul ortamında öğrencilerin yaşadıkları sorunlarında yönetici ve öğretmenlerine müracaat ön planda yer almaktadır. Başvuru kaynakları arasında özellikle rehber öğretmen önemli yer tutmaktadır. Fakat üniversite öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarında yetişkinlerinden yardım alması beklenmemektedir. Karşılaştıkları sorunları kendilerinin çözmesi beklenmektedir.

Her bireyin yaşam alanlarında karşılaştığı sorunlara yönelimleri ve sorun çözme becerileri arasında bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bazı kişiler karşılaştığı herhangi bir sorun karşısında ilk aklına gelen “sert” tepki, bazı kişiler de sorunlar karşısında “yumuşak” bir tepki, bazı kişiler ise yaşadığı kişiler arası sorunlarda “ilkeli” bir tutum sergilerler. Bu kişiler için önemli olan, sorunlara her iki tarafın da tatmin olacağı adil bir çözüm bulmaktır (Öğülmüş, 2001). Sosyal sorun çözme eğitim programlarında amaç, bireylere sorunlara karşı olumlu yönelim ve yapıcı sorun çözme becerisi kazandırmaktır (Johnson ve Johnson, 1996). Kazanılan bu sosyal beceriler bireylerin yaşadıkları sorunlarda işlevsel olmayan ve pasif yaklaşımlardan uzak durmasına katkı sağlayacaktır (Pişkin, Öğülmüş, Atik, Kalafat, Boysan, 2011). Sorun çözme becerisini kazandırmada öğrenci yönelimli eğitim programlarından birisi de sorun çözme ve arabuluculuk eğitim programıdır (Öğülmüş, 2006).

Yaşanılan sorunlarda barışçıl ve iki tarafında kazandığı bir yol olan arabuluculuk süreci, Johnson ve Johnson (1995) tarafından, arabulucu olarak bilinen tarafsız ve üçüncü bir kişinin iki ya da daha fazla kişinin çatışmalarını müzakere etmede onlara yardım ettiği, müzakereyi sürecini kolaylaştırdığı, yapılandırılmış bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Alternatif bir çözüm yolu olan arabuluculuk eğitiminin amacı, önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında alternatif sorun çözüm yollarını bireylere öğretmedir. Önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti kapsamında, okul temelli önleme çalışmaları olarak ikinci düzey risk gruplarına odaklanmada; kişiler arası sorun çözme, çatışma çözme ve akran arabuluculuğu gibi sosyal duygusal yeterliğe odaklı programların uygulanması, bu alanın uygulayıcılarından beklenmektedir (Terzi, 2007; Korkut, 2003; MEB, 2006). Bu uygulamaların kişiler arası sorun çözme beceri eksikliklerinden doğacak yoğun öfke ve yoğun öfkeyi izleyen saldırganlığa yönelik riski azaltması beklenmektedir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin gerçek öğrenci sorunlarını çözmede etkili bir yöntem olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Tünnüklü, Kaçmaz, Gürlü, Yaka, Türk, Kalender, Şevkin, ve Zengin (2009) yaptıkları çalışmada çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada akran arabuluculuk formları incelendiğinde 444 öğrenci çatışmasının akran arabuluculuk yoluyla çözüldüğü ve % 98.4 oranında anlaşma sağlandığı saptanmıştır. Türk ve Tünnüklü (2013) tarafından yapılan çalışmada % 97.5 oranında anlaşma sağlandığı belirtilmektedir. Üniversite öğrencileri diğer eğitim kademelerinden farklı olarak hem okul ortamında hem de bir kısmı yaşadığı yurtlarda kişiler arası sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu sorunlar onların sosyal ve okul yaşamını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı; akran arabuluculuk eğitiminin üniversite öğrencilerinin yaşadıkları kişiler arası sorunları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu araştırma, arabuluculuk eğitiminin üniversite öğrencilerinin sorunları üzerindeki etkisini inceleyen bir ilk olma özelliğini göstermektedir.

Yöntem: Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmeye devam etmektedir. Eğitimler seçmeli olarak yürütülen kişilerarası sorun çözme ve akran arabuluculuğu dersi kapsamında tamamlanmıştır. Eğitim alan öğrenci sayısı 36’dır. Eğitim programının hazırlanmasında (Eskin, 2010; Taştan, 2006; Tünnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009; Tünnüklü, Kaçmaz, Gürlü, Yaka, Türk, Kalender, Şevkin ve Zengin, 2009) kaynaklarından yararlanılmıştır. Eğitimde kazandırılması beklenen temel beceriler şu şekilde belirlenmiştir. Bunlar; Kişiler arası sorunların doğası, kişiler arası sorun çözme modeli, kişiler arası sorunlar ve ruh sağlığı arasındaki ilişki, sorun çözme işlem ve aşamaları, müzakere ve arabuluculuk becerileri. Eğitim çalışması 12 oturum ve 36 saat olarak belirlenerek uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Tünnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı (2009) tarafından geliştirilen arabuluculuk formu temel alınmıştır. Bu form aracılığıyla, sorun yaşayan tarafların adları, sorunun zamanı ve yeri, soruna neden olan konu, anlaşma seçenekleri ve anlaşma durumu gibi bilgiler toplanmaktadır.

Geçici bulgular: Devam eden arabuluculuk sürecinde sorun yaşayan öğrencilerin cinsiyetleri, sorunun kaç kişi tarafından yaşandığı, sorunların ortaya çıktığı yerler, sorunun kaynakları, sorunun anlaşmayla *Sonuçlanma* oranı, anlaşma içerikleri ve anlaşma sonucunun takibi hakkında *Bulgular* elde edilecektir. Şu ana kadar elde edilen veriler, *Problem durumunda* verilen önceki araştırma *Sonuçları*yla tutarlılık göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Akran arabuluculuk, kişiler arası sorun çözme, müzakere, üniversite öğrencileri

Kaynakça

- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S. ve Şimşek-Bekir, H. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Eskin, M. (2009). *Sorun çözme terapisi*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Peacemakers: Teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28(6), 1-12.
- Johnson, W.D., Johnson, T.R. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Kaygusuz, C. (2002). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ve bunların bazı değişkenlerle ilişkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 76-86.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okullarda şiddetin önlenmesi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006/26 sayılı genelge.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2 (7), 16-24.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Atik, G., Kalafat, T. ve Boysan, M. (2011). Sınıf rehber öğretmenleri için grup rehberliği etkinlikleri. Tübitak Projesi: Proje No: 180K305,
- Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. (Ed: Uğur Öner). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici yaklaşım: kendini toparlama gücü. *Aile ve Toplum*, Nisan-Mayıs-Haziran, 73-81.
- Türk, F. ve Türnüklü, A. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 55- 68.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Yaka, A., Türk, F., Kalender, Şevkin, B. ve Zengin, F. (2009). *Okul Temelli Çatışma Çözümü ve Akran Arabuluculuk Projesi*, Tübitak projesi, Proje No: 106K094, İzmir.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E., Balcı, F. (2009). *Liselerde Öğrenci Şiddetinin Önlenmesi Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı*. Ankara: Maya Akademi.

Yrd. Doç. Dr. Devkan KALECİ
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Eğitimi Bölümü
devkan.kaleci@inonu.edu.tr

Özge KORKMAZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
ozgekorkmaz@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitim sisteminin amacı, bireylerin düşünce yapılarını geliştiren, aklını çeşitli biçimlerde kullanabilen ve yenilikler üretebilen insanlar yetiştirmektir. Bu amaç için eğitim sisteminde yaratıcılığı etkin kılmak gereklidir (Öztürk, 2004). Eğitimde yürütülen uygulamalar ve öğrencilerin vakitlerini daha çok bilgisayar başında geçirmek istemeleri onları düşünmekten uzaklaştırmakta ve yaratıcı düşüncelerinin ortaya çıkmasını engellemektedir. Düşünmekten, düşündüklerini yazıya dökmekten zevk alan öğrenci grubu yerine, düşünmeyi ve yazmayı yorucu bir iş olarak gören ve yazmanın zor bir uğraş olduğuna inanan bireyler ortaya çıkmaktadır. Bu nedenledir ki, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmanın herkes tarafından yerine getirilebilecek bir beceri olduğuna inandırılması gerekmektedir (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Yaratıcılığın temeli güçlü hayal kurabilme, ayrıntılardan bütünü, bütünde ayrıntıları görüp düşünebilme yeteneğidir. Bu sebeple okulda öğrencilerin bu yeteneklerini ortaya çıkartıp geliştirmek için uygun ortamların sağlanması önemlidir. Bireylerin yaratıcılıkları bulundukları ortamlara göre farklı şekilde gelişme gösterir. Yaratıcılığı geliştiren ortamların özellikleri, kurallar açısından esnek olan ve öğrenenleri sınırlandırmayan, değerlendirme yaklaşımlarında yargılayıcı ve suçlayıcı olmayan, programda yer verilen konular bakımından öğrencilerin merak duygusunu harekete geçiren ortamlar şeklinde sıralanabilir (Karakuş Aktan, 2013).

Yaratıcı yazma becerisi sadece ders esnasında gerçekleştirilen bir etkinlik olarak görüldüğünden bu beceri için öğrenci motive olmamakta ve onu geliştirmek için özel bir çaba sarf etmeye ihtiyaç hissetmemektedir. Çocukların kendi yaşamlarıyla ilgili ve kendileri için anlam ifade eden bir konu verildiği zaman ilgileri artar ve ilginç bir konu çocuğu yaratıcı düşünmeye ve yazı yazmaya motive eder (Demir, 2012). Öğrencilerin yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından otoriteye bağlılığın, kabullenmenin, kalıplılığın, korkunun ve gelecek kaygısının etkisiyle genellikle değişime kapalı, aktarmacı ve esnek olmayan bir düşünce yapısı sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Yazılarında değişime açık oldukları görülen öğrencilerin ise, genellikle özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır (Maltepe, 2006).

Amaç: Günümüz teknolojisi içerisinde web tabanlı uygulamaların gittikçe yaygınlaştığı ve insanların teknoloji ile iç içe yaşadığı görülmektedir. Teknolojideki gelişmelerin hayatın her alanını olduğu gibi, öğrenme-öğretme süreçlerini de etkilemesi kaçınılmazdır. Bu durum eğitsel uygulamalarda bilişim teknolojilerine yer verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Eski çağlardan beri bilimsel ve teknolojik alanda inanılmaz gelişmelerin yaşanması önemli ölçüde hayal gücünün kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenledir ki eğitimde hayal gücüne bağlı olarak yaratıcı yazmanın önemi büyüktür ve eğitimde yaratıcılık bilgi toplumunun oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Bilasa ve Hoşgörür, 2009).

Bu *Çalışmanın amacı* düşünmeyi eğlenceli hale getirerek yaratıcılığı ve yaratıcı yazmanın gelişmesini yardımcı olmak için web tabanlı interaktif öykü yazma uygulaması geliştirilmesidir. Geliştirilen bu uygulama ile önceden belirlenen bir plana uygun şekilde öğrencilere yazma ve düşünme becerilerin kazandırılması ve mevcut becerilerinin artırılması hedeflenmektedir. Ayrıca portalın web tabanlı olması internet erişiminin olduğu her yerden ulaşılabilmesini mümkün kılmaktadır. Böylece öğrenciler duygularını ve düşüncelerini istedikleri zaman yazabilme imkânına sahip olabileceklerdir. Bu durum yaratıcı yazmanın öğrencilere benimsetilmesinin önünü açacaktır.

Yöntem: Bu çalışmada web tabanlı öykü yazma portalı sunulmuş olup, bu portal “Bilgi Paneli”, “Yönetici Paneli” ve “Öğrenci Paneli” olmak üzere üç temel ara yüzden oluşmaktadır. Tamamlanması istenilen öyküler altı aşamada tamamlanacak olup öykülerin her aşamasının ayrıntılı planı hazırlanan kılavuz sayfasında sunulmuştur. Ayrıntılı plan, Vladimir Propp'un (Propp, 1973) "Masalın Biçim Bilimi" adlı çalışmasında yer alan işlevler temel alınarak hazırlanmış ve örnek öykülerle desteklenmiştir. Böylece yazılması ve tamamlanması beklenen öykülerin belli bir düzene göre devam etmesi hedeflenmektedir.

Web Portalı, kullanıcının tamamlamak istediği bir öyküyü plana uygun olarak belirtilen aşamadan devam etmesine olanak vermektedir. Öykülerin birden fazla kullanıcının tamamlaması beklenmektedir. Böylece en yaratıcı fikrin bulunması amaçlanmaktadır. Her aşama için kullanıcılar tarafından oluşturulan öykü kısımları ay sonunda belirlenen bir jüri tarafından değerlendirilerek içlerinden bir tanesi seçilecek ve sayfada yayınlanacaktır. Her adım için aynı işlem gerçekleştirilerek tüm öykünün tamamlanması sağlanacaktır. Bu durum çok sayıda kullanıcının katkı verdiği yeni öykülerin oluşturulmasının önünü açacaktır. Öğrenciler yeni öyküler oluşturmada ve yazmak istedikleri öykünün istedikleri aşamasını tamamlamakta özgürdürler. Bütün aşamaları tamamlanan öyküler web portalında tüm ziyaretçilere açılacaktır.

Beklenen sonuçlar : Yaratıcı yazılarda çocuklar, düşüncelerini, duygularını, ideallerini ve fantezilerini kendi eşsiz dilleriyle ifade etmekte ve paylaşmaktadırlar. Öğrencilerin kendilerini istedikleri gibi anlatabilecekleri ve yazıya dökebilecekleri en uygun anlatım türlerinden birisi öyküdür. Öykü kurma alıştırmaları ile çocukların sözel becerilerindeki yaratıcılık ve hayal gücü harekete geçmektedir. Aynı zamanda bu tür alıştırmalar çocuğun anlatılan olayları belli bir bütünlük içinde kavramasını ve neden *Sonuç* ilişkisi gibi zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu açıdan öykü, yaratıcı yazma çalışmalarında

kullanılabilir bir alandır (Kaya, 2013). Öyküde yaşanan olaylar ve durumlar gerçekte insanın hayallerini, umutlarını, dileklerini temsil eder. Buradan yola çıkılarak öğrencilerin düşünceleri, duyguları hakkında ileriye dönük fikirler edinilebilir. Günümüzün yeni teknolojileri yaratıcılık konusunda sınırsız ürünler vadetmektedir. Ancak bu ürünlerin etkili ve yaratıcı düşüncenin gelişimini destekleyecek tarzlarda kullanılması önemlidir. Bu yüzden teknoloji, öğrencilerin fikirlerini sunmada, başkalarıyla iletişim kurmada ve ürünler meydana getirmede araç olarak kullanılır (Dikici ve Tezci, 2003). Öykü yazma işleminin bilgisayara aktarılması ile bu iş öğrenciler için daha zevkli ve eğlenceli hale dönüşeceği düşünülmektedir. Çalışmanın web tabanlı ve interaktif olması öğrencilerin öykü yazma sürecinde yargılanma korkusundan uzak, zihinsel ve duygusal rahatlığın olduğu, özgürce yazabilecekleri bir ortam imkânı sunabilmektedir. Bu nedenle bu çalışma, yaratıcı, özgün, detayları görebilen, meraklı, derin düşünebilen, güvenilir, yargı ve fikirlerinde özgür olabilen gibi birçok özelliğe sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli katkılar sağlayabilecektir. Böylelikle yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışının uygulanması günümüzün gereksinimlerini karşılama adına önemli bir adım olacaktır.

Kaynakça

- Demir, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme Ve Küçürek Öykü. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(19), 343-357.
- Dikici, A. Ve Tezci, E. (2003). Yaratıcı Düşüncüyü Geliştirme Ve Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 251-260.
- Hoşgörür, V. Ve Bilasa, P. (2009). The Problem Of Creative Education In Information Society. Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 713-717.
- Karakuş Aktan, E.N. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11).
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(2), 89-101.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 77-84.
- Propp, V. (1973). Morphology of the Folktale. University of Texas Press, Austin, (26.10.2004) Revised and edited with a preface by Wagner, Louis A.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. Educational Sciences: Theory & Practice, 11(2), 919-940.
- Temizkan, M. Ve Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 70-91.

Yrd. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ
Mevlana Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
egumus@mevlana.edu.tr

ABSTRACT

Statement of purpose: Current public demands of raising student achievement placed increasing attention on the effect of school leaders on school success (Hallinger & Heck, 1996; Orr and Orphanos, 2010). National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) (2002), therefore, set national standards for principals in order to develop excellent schools via the preparation of school leaders who are trained according to the new conditions that the principals face. This context forced many university-based preparation programs to redesign their curricula (Jackson&Kelley, 2002; Milstein&Krueger, 1997). These opportunities are constantly developed and provide good examples for other countries which want to improve themselves in this regard (Toye, Blank, Sanders ve Williams, 2007; Orr and Pounder, 2011). Similar to many other countries, Turkey is also often influenced by the development and changes in educational administration occurred in the U.S.A., but this influence generally remains at academic level and not significantly seen in practice. As a result of effective schools and effective leadership studies, supporting professional development of school principals has emerged as the most important component of the process of making schools more effective organizations. With this aim, it is emphasized that mentorship programs as the biggest supporter of school principals and educational leaders should be implemented in this process (Crow ve Matthews, 1998; Daresh, 2004). When the literature on mentorship are examined, it is observed that there are so many existing definitions. Some definitions of mentorship provided by authors are as following:

According to Crosby (1995: 4):

“With the consent of all sides, mentor is the reliable and experienced consultant who is actively involved in the development of the younger and inexperienced individuals”.

The definition of mentorship associated with educational administrators by Wasden (1988: 17) is as the following:

“Mentor is a trained person who helps individuals gain knowledge and experience, provides opportunities for the development of them by identifying of events and situations”.

Mentorship programs provided for principals emerges as an important part of becoming effective leaders and adapting easily to the leadership roles of principalship (Daresh, 2004). In this process, the mentor gives advice and supports principals by providing a different vision in order to contribute to the development of them. Both the mentor and new school principal learn in this process. The environment of trust provided between two individuals makes the principal feel himself/herself secure. Implementing the mentorship programs successfully is closely related to mentors’ being aware of his/her job description (Weingartner, 2009: 19). Therefore, mentorship becomes an important part of in-service training of school principals. In the last decade, in-service training for school principals have become an important topic in Turkey since the importance of educational administrators for school success has started to be realized. Therefore, many important steps are taken in the direction of functioning these trainings. However, compared to the U.S.A., these efforts are still very new and open for improvement. In this context, it will be an important effort to reveal the shortcomings or some aspects that are required to be developed in the school principals’ in service training process in Turkey and determine the importance of having a mentor with whom they principals can share problems in their schools and find solutions to them. Thus, this study aims to determine what the principals think about mentorship, the adequacy of this process in Turkey, and the importance of mentorship in implementation.

Data sources and Method: In this study, semi-structured interviews with school principals will be conducted in order to get in depth knowledge about mentorship as a part of in-service training opportunities provided for them and the contribution of these training opportunities on their actual practice in Turkey. Seidman (1998) defines the purpose of interview technique as revealing individuals’ experiences and the way of giving meaning to these experiences rather than testing or evaluating the hypotheses. Thus, the interviews are carried out with the aim of providing detailed information on the experiences and visions of the participants without any prior hypothesis.

The sample of the study consists of 20 primary school principals who serve in public schools of the Province of Konya in Turkey. In this study, criterion sampling method of purposive sampling will be used (Maxwell, 2005). The criteria set for the principals participated in this study are as follows: 1. Currently serving as a principal in a public primary school, 2. Having at least 3 years of principalship experience.

Interviews will be recorded with audio recorder with the permission of participants and transcribed into a Microsoft Word document. Analysis of data will be carried out concurrently with gathering data. The data transcribed to the Microsoft Word program will be encoded by the help of NVivo which is one of the qualitative analysis programs that are widely used in managing and analysing qualitative data (Creswell, 2003; Richards, 1999). Using this program will be very helpful for both analysis of the collected data and, systematic and explicit presentation of analyzed data.

Expected findings: It is a well-known fact that there is a lack of in-service training opportunities for primary school principals in Turkey. When asked, Turkish principals usually emphasize that there is a necessity for them to be able to have more opportunities in this regard. It is stated in several places that The Ministry of Education should offer more effective and designed professional development programs for them. Especially it is strictly suggested by principals to provide mentorship

programs for them. Therefore, in their first years (first 2- 3 years), assigning a mentor who have successful administrative and communication skills and also experiences to a new administrator when he/she comes on board seems as a good model for in-service preparation of them. Being align with other principals and being able to talk with somebody for advice in terms of solving a problem in their schools could be a very valuable experience for them.

References

- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crosby, F. J. (1999). The developing literature on developmental relationships. In A. J. Murrelll, F. J. Crosby, ve R. J. Ely (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations* (s. 3- 20). Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum.
- Crow, G. M., & Matthews, L. J. (1998). *Finding one's way. How mentoring can lead to dynamic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems?. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495- 517.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Jackson, B. L. ve Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38, 192- 212.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Policy Board for Educational Administration. *Instructions to implement standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors and supervisors*. Arlington, VA: Author.
- Orr, M. T. & Pounder, D. G. (2011). Teaching and preparing school leaders. In Sharon Conley and B. Cooper (Eds.). *Finding, preparing, and supporting school leaders: Critical issues, useful solutions*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Toye, C., Blank, R., Sanders, N.M., & Williams, A. (2007). *Key state education policies on P-12 Education: 2006. Results of a 50 state survey*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Wasden, D. (1988). *The mentoring handbook*. Provo, UT: Brigham Young University.
- Weingartner, C. J. (2009). *Principal mentoring: A safe, simple, and supportive approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Akademisyenlerin Görüşlerine Göre Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması

Arş. Gör. Samet DEMİR
Dumlupınar Üniversitesi
samet.demir@dpu.edu.tr

Arş. Gör. Enis Harun BAŞER
Dumlupınar Üniversitesi
enisharun.baser@dpu.edu.tr

ÖZET

Günümüzde bilim ve teknolojinin de ilerlemesiyle her alanda bilgi birikimi oldukça artmış, gelişmiş ve derinleşmiştir (Aksu, 2008). Yeni nesiller için bu bilgi birikimi bir uzman yardımı olmadan öğrenilemeyecek kadar karmaşık bir hal almıştır. Bilgi birikiminin yanı sıra; belirli kuralları olan bir toplumda dünyaya gelen bireylerin içinde bulunduğu topluma uyumunun sağlanması, yönetime aktif katılımı, üzerine düşen yükümlülüklerin bilincine ulaştırılması, onlara gerekli sosyal beceriler kazandırılması da yine bireyleri bu yönde eğitecek, yönlendirecek nitelikli uzman kişilere olan ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Bu bilgi birikiminin düzenli ve sistemli bir şekilde belirli amaçlar çerçevesinde yeni nesillere aktarılmasında, sosyal, siyasal, iktisadi vb. hak ve sorumluluklarının bilincinde topluma yararlı bireyler yetiştirilmesinde, tek tek bireylerin genel olarak ise ülkenin gelişiminin sağlanmasında en önemli rollerden birini öğretmenler üstlenmektedir.

Toplumu çağdaş bilgi düzeyine ulaştırmak, laik, bağımsız ve modern eğitim kurumları aracılığı ile yapılmaktadır (Temiz, 2001). Toplumun gelişmesi modern ve müreffeh bir yapıya kavuşması eğitim kurumlarında verilen eğitimin kalitesi ile orantılıdır (Seferoğlu, 2004). Eğitim kurumlarında işleyen süreçte öğretmen, öğrenci ve öğretim programları gibi temel unsurların birbirleriyle etkileşimlerinin, bağlantılarının derin ve yeterli düzeyde olması verilen eğitimin de kaliteli olmasına olanak sağlamaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008). Bu kurumlarda ise yine en büyük sorumluluk öğretmenlerdedir (Kalyoncu & Süzen, 2010). Öğretmenler sadece bir kısım insanlar için değil eğitim kurumundaki tüm bireyler için ellerinden gelenin en iyisini yapmalıdırlar (Başbay ve Bektaş, 2009). Öğretmenler geliştirilen eğitim ve öğretim programlarıyla, hal ve hareketleriyle özelde bireylere genelde ise topluma örnek olmakta ve gelişime katkı sağlamaktadırlar (Kaşkaya, 2012). Öğretim programlarından, okulun imkanlarından, mesleki, akademik bilgi ve becerilerden maksimum fayda elde edebilmek için nitelikli ve yeterli öğretmenlere gereksinim vardır (Numanoğlu ve Bayır, 2009). Bunca değerli ve önemli yükümlülükleri üstlenen öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Nitekim ortaya çıkan iş kişinin yeterliğinin bir sonucudur (Gündüz, 2003). Yeterlik, öğretmenin mesleğinin yüklediği görevleri yerine getirirken mesleğinin meziyetlerinde yetkin olmasıdır (Açıkgöz, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB, 2008) belirlenmiş öğretmenlik mesleği yeterlikleri 6 genel başlık altında toplanmış ve her bir başlık kendi içerisinde boyutlara ayrılmıştır ve toplamda 31 alt boyut oluşturulmuştur. Bu genel başlıklar ve alt boyutlar şu şekilde sıralanmıştır;

- 1) Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim (Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme, öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama, okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama, mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme).
- 2) Öğrenciyi Tanıma (Gelişim özelliklerini tanıma, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciye değer verme, öğrenciye rehberlik etme).

- 3) Öğretme ve Öğrenme Süreci (Dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi, davranış yönetimi).

- 4) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme (Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama, Sonuçlara göre öğretme-öğrenme).

- 5) Okul-Aile ve Toplum İlişkileri (Çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlama).

- 6) Program ve İçerik Bilgisi (Türk milli eğitiminin amaçları ve ilkeleri, özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi, özel alan öğretim programını izleme, değerlendirme ve geliştirme).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerini araştıran çalışmalar incelendiğinde; Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından Gazi, Marmara ve Fırat Üniversitelerinden 309 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik öğretmen yeterlilik algıları araştırılmış ve araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır.

Aktaş ve Walter (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini bu meslekte ne kadar yeterli buldukları araştırılmıştır. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlilik Duygusu (Teacher Sense of Efficacy) anketi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulunda okuyan 1145 birinci ve son sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın Sonuçlarına göre;

yeterlilik duygusunun cinsiyete göre farklı olduğu, bayanların erkeklerden daha fazla kendilerini yeterli gördükleri bulunmuş, sınıf ve öğretmenlik kademe tercihinin göre ise bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan çalışmada ise; ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilikleri araştırılmış, Dicle Üniversitesinde 2005-2006 akademik yılında eğitim gören 330 öğretmen adayı ile yapılan çalışma sonucunda ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanması işi 1982'ye kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli yüksekokullar tarafından yapılırken bu tarihten itibaren bu iş sadece üniversitelere devredilmiştir (Duman, 1991). Öğretmenlerin yetiştirildiği kurumlar olan üniversitelerin öğretmen adaylarına henüz öğretmen adayyken gerekli yeterlilikleri kazandırması asli görevlerinden biridir. Bu yeterliliklerin kazandırılmasında öğretim üyelerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yerine getirmek için gerekli yeterlilikleri kazanıp kazanmadıklarını değerlendirecek birinci unsur öğretim üyeleridir. Öğretmen adaylarını öğretmenliğin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaya çabalayan, birebir eğitim kurumlarında öğretmen adaylarını staj esnasında gözlemleme fırsatı olan akademisyenlerin geniş bilgi ve tecrübeleriyle adayların mesleki yeterliliklerini daha isabetli bir şekilde tespit edebileceği ortadadır. İlgili literatür tarandığında öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri yalnızca öğretmen adaylarının kendileri örneklem alınarak belirlenmeye çalışılmıştır, ancak akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı; Türkiye'deki devlet üniversiteleri eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı (2008) tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri ölçütlerine sahip olup olmadıklarını yine eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin görüşleri ışığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliliklerine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak ve alan yazındaki boşluğu doldurmak hedeflenmektedir.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelindedir. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada verileri elde etmek için Milli Eğitim Bakanlığı'na (2008) belirlenen öğretmen yeterlilikleri başlıkları ve alt boyutları kullanılarak yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve Türkiye genelinde devlet üniversiteleri eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerine online olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler için betimsel analiz yapılacaktır. Veriler için analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayları, mesleki yeterlilik, akademisyen görüşleri, öğretmen yeterlilikleri.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 161-170.
- Aktaş, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3 (4) 127-131.
- Arslan, S., Özpinar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2 (1), 38-63.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri. Eğitim ve Bilim, 34 (152), 30-43.
- Duman, T. (1991) Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 1 (4).
- Gündüz, H. B. (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Mehmet Durdu Karslı (Ed.), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterliliklerine İlişkin Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 73-84.
- Kalyoncu, R., Süzen, H. N. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Adayı Öğrencilerinin “Öğretmen Yeterlilikleri” Üzerine Görüşlerinin Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (3), 903-916.
- Kaşkaya, A. (2012). Öğretmen Yeterlilikleri Kapsamında Yapılan Araştırmaların Konu Amaç Yöntem ve Sonuçları Açısından Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), 789-805.
- MEB (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Devlet Kitapları.
- Numanoğlu, G., Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 197-212.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58, 40-45.
- Temiz, Y. (2001). Öğretmenlik Eğitim Aydınlanma. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitimdeki Çağdaş Yaklaşımlara İlişkin Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Arş. Gör. Büşra ERGİN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, aergin42@hotmail.com

Arş. Gör. Elif YILMAZ
Marmara Üniversitesi, eyilmaz@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Kezban TEPELİ
Selçuk Üniversitesi, ktepelı@selcuk.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Tarihi çok eskilere dayanan eğitim olgusu, günümüzde geçmişin birikimiyle uygulanmaya devam etmektedir. Gerek yetişkin eğitiminde gerekse erken çocukluk eğitiminde uygulamaya dönük çalışmalar yapılmakla birlikte eğitim, insanoğlunun yüksek yararı için geliştirilmektedir (Toran, 2011). Bu niceliksel iyileştirmelere paralel olarak, erken çocukluk eğitiminin niteliği de sorgulanmaktadır. Niteliği etkileyen bileşenler ise personel, yönetim ve program kalitesidir. Bu alanda yapılan çalışmalar, nitelikli bir programın; çocuğun bütüncül gelişimi, etkin öğrenme ve değerlendirme yöntemleri, sosyal çevre ve kültürel özellikleri dikkate alan programlar olduğunu göstermektedir (Temel, 2012).

Geliştirilen bu yöntemler, yaklaşımlar ve uygulamalar kimi zaman birbiri ile çok yakın kimi zaman ise birbirinden oldukça bağımsız olmaktadır. Buna rağmen ortaya konulan yöntem, yaklaşım ve uygulamaların ortak noktası çocuğun yüksek yararını gözetmek ve onları akademik, sosyal ve fiziksel olarak çağın gerektirdiği en iyi noktaya ulaştırabilmektir (Toran, 2011). Çocuk merkezli eğitimsel yaklaşımlar paralelinde programların yapısı da değişim göstermiş, yapılandırılmış programlardan yapılandırılmamış programlara doğru bir yönelim olmuştur (Goffin, 1994). Programlar ve teoriler ile ilgili yapılan araştırmalar ve uygulamalar okul öncesi eğitimde yeni modellerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. İlk ortaya çıkan modeller Avrupa temelli olsa da zaman içerisinde dünyanın diğer bölgelerine de yayılarak oralarda da yeni modellerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Tüm bu gelişmelerle birlikte günümüzde ülkelerin ulusal okul öncesi eğitim programlarına bakıldığında bu yaklaşımlardan etkilenmiş ve bu yaklaşımların birçok özelliklerini programlarına dâhil etmişlerdir (Thomas, 2008). Bu sebeple dünyada okul öncesi eğitim konusunda sürekli çağdaş programlar ve yaklaşımlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır.

Amaç: Bu noktadan hareketle Türkiye’ de 1990-2013 yılları arasında Okul Öncesi Eğitim-Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Eğitimi alanlarında çağdaş eğitim yaklaşımları ile ilgili yapılan tezler incelenmek istenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Arşivinde yer alan 1990-2013 yılları arasında yayınlanan Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dallarında yayınlanan toplam 389 tez oluşturmaktadır. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalında 93’ü yüksek lisans, 48’i doktora olmak üzere toplam 141; Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı’nda 60’ı yüksek lisans, 13’ü doktora olmak üzere toplam 73; Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda ise 146’sı yüksek lisans, 19’u doktora olmak üzere 165 lisansüstü tez mevcuttur. İncelenen 389 lisansüstü tezi arasından, araştırmanın örneklemini çağdaş eğitim yaklaşımlarına yönelik olan 14 tez oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları: Veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından “Tez Değerlendirme Formu” geliştirilmiştir. Düzenlenen form ile incelenen 14 tezin yazıldığı üniversite, bilim dalı, yayın yılı, yazarı, incelenen yaklaşım, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, vb. bilgiler elde edilmiştir.

Bulgular: Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı’nda yayınlanan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımına bakıldığında 2’si Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı ve 12’si Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı’nda olmak üzere toplam 14 tez belirlenmiştir. Bu tezlerin 7’si yüksek lisans, 7’si de doktora tezidir. Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı’nda yayınlanan çağdaş eğitim yaklaşımlarına yönelik lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımının Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi’nde 1’er, Ankara Üniversitesi’nde 2, Gazi Üniversitesi’nde 4 ve Selçuk Üniversitesi’nde 6 lisansüstü tez şeklinde olduğu görülmektedir.

Lisansüstü tezlerde incelenen çağdaş eğitim yaklaşımları sırasıyla şöyledir: Orff-Schulwerk Yaklaşımı’nın incelendiği 1, Çoklu Zeka Kuramı’nın incelendiği 1, Zihin Kuramı’nın incelendiği 1, Yapılandırmacı Yaklaşım’ın incelendiği 3, Proje Yaklaşımı’nın incelendiği 4 ve Montessori Yaklaşımı’nın incelendiği 4 lisansüstü tez mevcuttur.

Çağdaş eğitim yaklaşımına yönelik lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımının incelendiğinde ise araştırmaların 2006-2013 yılları arasında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç: Araştırma sonucunda çağdaş eğitim yaklaşımları ile ilgili yapılan tezlerin 2’si Okul Öncesi Öğretmenliği ve 12’si Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı’nda olduğu görülmektedir. Bu **Sonuç** doğrultusunda çağdaş eğitim yaklaşımlarına ilişkin Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında çağdaş eğitim yaklaşımlarına ait hiçbir çalışma bulunmazken, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında da yapılan çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Ülkemizde çağdaş eğitim yaklaşımlarına ilişkin lisansüstü çalışmaların 2006 yılından sonra ivme kazandığı bulunmuştur.

Çağdaş eğitim yaklaşımlarına yönelik olarak hazırlanan lisansüstü tezlerin yayımlandıkları üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde ilk sırayı 6 lisansüstü tez ile Selçuk Üniversitesi'nin aldığı saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan 14 lisansüstü tezde en çok Proje Yaklaşımı (4) ve Montessori Yaklaşımı'nın (4) ele alındığı görülmektedir.

Yapılan 14 lisansüstü çalışmanın 5'in de çağdaş eğitim yaklaşımlarının bilişsel beceriler üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. 4 lisansüstü çalışmada ise çağdaş eğitim yaklaşımlarının matematiksel beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Sonuç olarak ülkemizde çağdaş eğitim yaklaşımlarına ilişkin yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif eğitim yaklaşımlarının ülkemize uyarlama çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmaların *Sonuçlarına* göre okul öncesi eğitime yönelik iyileştirme çalışmaları yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, lisansüstü tez, çağdaş yaklaşımlar, okul öncesi eğitim.

Kaynakça

- Goffin, G. S. (1994). Curriculum Models and Early Childhood Education. Macmillan Collage Publishing Company, New York.
- Temel, F. ve ark.(2012). Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar. Vize Yayıncılık.
- Thomas, J. (2008). Child Development Programs, EBSCO Research Starters, EBSCO Publishing Inc.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hatice Ç. AYAN
Eastern Mediterranean University,
hatice.celebiayan@gmail.com

Prof. Dr. Gülşen M. VEFALI
Eastern Mediterranean University,
gulsen.musayeva@emu.edu.tr

ÖZET

Statement of the Problem: Motivation-“a desire to learn the second language, attitudes toward learning it, and a correspondingly high level of effort expended toward this end” (Gardner, 1978, p. 9) has been widely accepted as an important determinant in successful language learning. However, Ellis (1985) argued that it is not certain whether motivation maintains successful learning or successful learning improves motivation. The research to date can be examined across three major related frameworks, socio-psychological (Gardner & Lambert, 1972), cognitive (Ellis, 2008), and educational (Dörnyei, 1994; Williams & Burden, 1997).

In light of the complexity of the language classroom, Dörnyei (2001a, p. 13) observed that “no single motivational principle can possibly capture this complexity... Therefore, in order to understand why students behave as they do, we need a detailed and most likely eclectic construct that represents multiple perspectives.” Recently, a novel, process-oriented approach to motivation in second language learning has been proposed by Dörnyei (2000, 2001a) and his associate (Dörnyei & Ottó, 1998). The approach accounts for the dynamic and changing nature of L2 motivation. In the same vein, Ushioda (1996, p. 240) emphasized the importance of prolonged learning rather than stability in that “within the context of institutionalised learning especially, the common experience would seem to be motivational flux rather than stability”.

Another new concept in the research to date is demotivation defined as “specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action” (Dörnyei, 2001b, p. 143). Several related factors were identified (Dörnyei, 1998, as cited in Dörnyei, 2001b, p. 151), which, in the context of the present study were reduced to 6 factors such as Teachers, Course, Attitude to the Target Community, Attitude to English, Self-confidence, and Attitudes of Group Members.

In this regard, the role of the teacher has been emphasized by Ellis (2005, p. 42) as follows: “Teachers also need to accept that it is their responsibility to ensure that their students are motivated and stay motivated and not bewail the fact that students lack motivation.” It should be noted that learner demotivation still remains an underdeveloped research area (Falout, Elwood, & Hood, 2009; Sakui & Cowie, 2011) and this issue requires serious consideration (Dörnyei, 2001b).

Purpose: This study aimed to explore EFL learners' (de)motivation in the preparatory classes at Eastern Mediterranean University (EMU). It administered a survey “to gather and describe the characteristics, attitudes, views, opinions” of both learners and their teachers (Brown & Rodgers, 2002, p. 142). Our survey involved 105 learners from the Pre-intermediate and Intermediate levels, as well as 30 English instructors of these learners. As required by research ethics, all the participants granted their consent to participate in the study.

Method: The current survey adapted a questionnaire that was developed by Falout and Maruyama (2004) on the basis of the research to date. The questionnaire was administered in an EFL context and was reported to be a reliable tool (.87). Our questionnaire, in English and Turkish versions, comprises 47 items on a 5-point Likert scale. The quantitative data were analyzed through SPSS, and the study addressed the following research questions:

- 1) To what extent are the preparatory EFL learners (de)motivated in their target language learning?
- 2) What are the language teachers' perceptions of their language learner's (de)motivational level?
- 3) Was there congruence between the respondents' 'voices'?

Findings and conclusion: The statistical analysis of the questionnaire data revealed the Cronbach's Alpha score of .887 for the Learners' Version, and .891 for the Teachers' Version. Further, the analysis of the EFL learners' responses showed overall an adequate level (M=3.74) of their motivation. These participants provided positive responses in relation to 36 items (averaging 3.50 or higher), and negative responses to 11 items (averaging below 3.5). However, the EFL teachers' perceptions of their learners' motivational level was overall lower (M=3.45) than that reported by the learners. The instructors expressed their favorable opinions in relation to 19 items, while less favorable opinions in relation to 28 items.

Regarding the preparatory learners' reports across several factors, the analysis demonstrated their high motivational levels in relation to their teachers (M=4.11), attitude to the target community (M=3.99), attitude to English (3.72); whereas adequate motivation in respect of attitude of group members (M=3.58) and the language course (M=3.56), and lower motivation in relation to self-confidence (M=3.15). As regards the language teachers' perceptions across the same factors, the analysis showed that they perceived their EFL learners as highly motivated in relation to teachers (M=4.12), attitude to the target community (M=3.56), adequately motivated in respect of attitude of group members (M=3.47); whereas less motivated in relation to attitude to English (M=3.38), the language course (M=3.28), and self-confidence (M=3.03).

Interestingly, the overall average of the learners' reported motivational level in relation to the teacher factor was almost congruent with the overall average of the teachers' perceptions of their learners' motivational level in relation to the same factor. Further, the decreasing order of the overall averages of the learners' and teachers' responses was congruent in terms of the following factors: attitude to the target community, the language course, and self-confidence; whereas somewhat congruent in respect of such factors as attitude to English and attitude of group members. However, except the teacher factor,

the teachers perceived their learners as consistently less motivated across other factors as compared to the learner's related self-reports. Thus, the findings of the present survey seemed to indicate overall an adequate motivational atmosphere and a promising degree of congruence between the participants' voices in the preparatory EFL classrooms under investigation. However, the self-reported lower motivational level in relation to self-confidence and perceived lack of motivation of the learners in respect of attitude of group members, attitude to English, the language course, as well as self-confidence warranted attention. Importantly, these results necessitate prompt pedagogical consideration and action in order to improve the motivational level of the learners. This study can be considered significant in that it provided valuable insights into the motivational climate in the preparatory English language classrooms.

Word count: 1000 (the title, author data, *Key words* and references excluded)

Key words: (de) motivation, EFL preparatory learners, EFL teachers, factors

References

- Brown, D. J., & Rodgers, T. S. (2002). *Doing second language research*. New York: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. New York: Longman.
- Dörnyei, Z., & Otto, X. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: a literature review*. New Zealand: Ministry of Education.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28, 3-9.
- Gardner, R. C. (1978). *Attitudes and aptitude in learning French*. Ottawa, Canada: Department of the Secretary of State.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Sakui, K., & Cowie, N. (2011). The dark side of motivation: teachers' perspectives on 'unmotivation'. *ELT Journal*, 66 (2), 205-213.
- Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of motivation. In T. Hickey & J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239-245). Clevedon: Multilingual Matters.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lojistik Regresyon Analizi, Diskriminant Analizi ve ROC Analizi Yöntemleri ile Farklı Ölçüt Türleri ile Elde Edilen Sınıflama Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çiğdem REYHANLIOĞLU KEÇEOĞLU
creyhanlioglu@gmail.com

Doç. Dr. Nuri DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi, nuridogan2004@gmail.com

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Hacettepe Üniversitesi, sgelbal@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Sınıflama, veri sınıfı ve kavramlarını tanımlama ve ayırt etmeyi sağlayan bir model kümesini bulma sürecidir (Aydın, 2002). Sınıflama amaçlı bazı yöntemler ve bazı regresyon analiz modelleri, önemli veri sınıflarını ortaya koyan veri analiz yöntemleridir. Sınıflama, kategorik değerleri tahmin ederken, geleneksel regresyon modeli süreklilik gösteren değerlerin tahmin edilmesinde kullanılır (Kamber, & Morgan, 2000). Sınıflandırma problemi stokastik istatistiksel bir karar verme sürecidir. Bu süreçte araştırmacı, bireyin hangi gruptan geldiğine karar verecek bilgiler elde etmeye çalışır (Burmaoğlu, Vd. 2009). Bu amaçla, yani bir nesnenin belirli sınıflar içerisinde hangisine ait olduğunu belirleyecek bir sınıflayıcı oluşturmak amacıyla farklı analiz teknikleri kullanılmaktadır. Sınıflama işlemi yapılırken kullanılan yöntem kadar kullanılan ölçüt de önemlidir. Bir nesnenin belirli sınıflar arasında hangisine ait olduğunu belirlemek için karşılaştırılması gereken belirli bir ölçüte ihtiyaç duyulur. Bu ölçütün doğruluğu, sınıflama Sonuçlarının doğruluğuna direkt olarak etki eden bir faktördür.

Eğitim sürecinde bireyler için alınan geçti/kaldı ya da başarılı/başarısız gibi kritik kararları verebilmek için en isabetli sınıflamayı yapan yöntemi belirlemek çok önemlidir. Bu nedenle sınıflama yapmak amacıyla kullanılan istatistiksel tekniklerin avantajları ve dezavantajları açısından karşılaştırılmaları, araştırmacılara ve bu teknikleri belirli karar almak amacıyla kullananlara yararlı bilgiler sağlayacaktır. En isabetli sınıflamayı yapan yöntem ya da yöntemlerin belirlenmesi ancak bu karşılaştırmalar sonucunda mümkün olabilir. Bu çalışmada, bahsi geçen yöntemlerden Lojistik Regresyon analizi, Diskriminant analizi ve ROC analizi yöntemleri karşılaştırılmıştır.

Ölçme Sonuçlarına bağlı olarak bireyleri iki veya daha fazla performans düzeyine yerleştirmek amacıyla bir kesme puanı belirlenir (Tülübaş, 2009). Bireyleri performans düzeyine yerleştirmek amacıyla kullanılan bu kesme puanının doğruluğu çok önemlidir. Bu nedenle bireyleri başarılı/başarısız gruplarına atayan kesme değerlerinin karşılaştırılması gerekir. Bu amaçla en doğru sınıflamayı yapan ölçüt puanlarının belirlenmesi ancak bu karşılaştırmalar sonucunda mümkündür. Bu çalışmada, sınıflama için iç ölçüt ve dış ölçüt olmak üzere iki farklı ölçüt puanından yararlanılmıştır.

Amaç: Bu Çalışmanın amacı Lojistik Regresyon analizi, Diskriminant analizi ve ROC analizi yöntemleri ile farklı ölçüt türleri için elde edilen sınıflama Sonuçları arasında bir farklılaşma olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla araştırma problemi; *Lojistik Regresyon analizi, Diskriminant analizi ve ROC analizi yöntemleri ile farklı ölçüt türlerine göre elde edilen sınıflama Sonuçları farklılaşmakta mıdır?*, şeklinde yapılandırılmıştır.

Bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Diskriminant analizi yöntemi ile elde edilen sınıflama Sonuçları iç ve dış ölçüte göre farklılaşmakta mıdır?

Lojistik Regresyon analizi yöntemi ile elde edilen sınıflama Sonuçları iç ve dış ölçüte göre farklılaşmakta mıdır?

ROC analizi yöntemi ile elde edilen sınıflama Sonuçları iç ve dış ölçüte göre farklılaşmakta mıdır?

Diskriminant analizi ve Lojistik Regresyon analizi ile elde edilen sınıflama Sonuçları farklılaşmakta mıdır?

Lojistik Regresyon analizi ve ROC eğrisi yöntemi ile elde edilen sınıflama Sonuçları farklılaşmakta mıdır?

Diskriminant analizi ve ROC eğrisi yöntemi ile elde edilen sınıflama Sonuçları farklılaşmakta mıdır?

Yöntem: İki ya da daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri ilişkisel türden araştırma modelleridir (Karasar, 1982). Çalışma bu açıdan ilişkisel türden araştırma modelidir. Verilere ve tekniklere ilişkin var olan durumu belirleme amacı dikkate alındığında betimsel araştırma olarak da ele alınabilir.

Bu çalışmadaki *Bulgular*, Türkiye'de bulunan bir yüksek öğretim kurumundaki yabancı diller yüksek okulu bünyesinde, 2011-2012 güz döneminde, İngilizce hazırlık sınıfından muaf olmak amacıyla İngilizce muafiyet sınavına giren 1708 öğrencinin sınav Sonuçlarından elde edilmiştir. Bu sınavda, çoktan seçmeli test maddelerinden ve klasik yazılı türündeki maddelerden oluşan iki alt test bulunmaktadır. Öğrencilerin sınav puanı bu iki alt testten aldıkları puanların toplamıyla bulunur. Öğrencilerin İngilizce hazırlık sınıfından muaf olabilmeleri için, bu sınavdan en az 65 puan almaları veya ulusal düzeyde yapılan sınavlardan (ÜDS veya KPDS) en az 75 puan almaları gerekir. Buradaki 65 değeri kurumun iç ölçütünü, 75 değeri ise dış ölçütünü temsil etmektedir.

Araştırmanın bulgularını elde etmek için Sonuçlarından yararlanılan İngilizce hazırlık sınıfı muafiyet sınavının çoktan seçmeli alt testinden ve klasik yazılı sınavından elde edilen puanlar araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu değişkenler *çoktan seçmeli* ve *klasik yazılı* olarak adlandırılmıştır. İç ve dış ölçütlere göre; puanları ölçüt puanından yüksek olan öğrenciler başarılı, düşük olan öğrenciler ise başarısız kabul edilmiş ve yeni bir gösterge değişkeni olarak *başarı durumu* eklenmiştir. Bu değişken araştırmanın bağımlı değişkenidir.

Bulgular: Discriminant analizi, Lojistik Regresyon analizi ve ROC analizi ile yapılan sınıflama işlemi sonucunda aşağıdaki Sonuçlara ulaşılmıştır:

Diskriminant analizinin iç ve dış ölçüte göre başarılı ve başarısız öğrencileri doğru sınıflama oranları sırasıyla %84,77 ve %82,6; Lojistik Regresyon analizi için bu oranlar sırasıyla %85,3 ve %91,25 ve ROC analizi için bu oranlar sırasıyla %91,1 ve %90,25 olarak hesaplanmıştır. Bu üç yöntemden hangisinin daha doğru bir sınıflama yaptığını belirleyebilmek için, oran testinden yararlanılır. Oran testinin sonucunda aşağıdaki *Sonuçlara* ulaşılmıştır:

Teknikler kendi içinde ölçütlere göre değerlendirildiğinde, Diskriminant analizinin iç ve dış ölçüt oranları arasında ve ROC analizinin iç ve dış ölçüt oranları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşılık; Lojistik Regresyon analizinin dış ölçüt oranı, iç ölçüt oranından manidar bir biçimde büyük bulunmuştur.

Teknikler birbiri ile karşılaştırıldığında, Diskriminant analizi ve Lojistik Regresyon analizin ile iç ölçüte göre elde edilen doğru sınıflama oranları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, dış ölçüte göre elde edilen doğru sınıflama oranları arasında Lojistik Regresyon lehine önemli bir fark bulunmuştur. Bunun tersine, ROC ve Lojistik Regresyon analizleri ile iç ölçüte göre elde edilen doğru sınıflama oranları arasında ROC lehine anlamlı bir fark bulunurken, dış ölçüte göre elde edilen oranların farkı arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak; ROC analizi için elde edilen iç ve dış ölçüte göre doğru sınıflama oranları, Diskriminant analizi için hesaplanan oranlardan istatistiksel olarak manidar bir düzeyde büyüktür.

Sonuç: Öğrenci başarıları hakkında bir değer yargısı oluşturmaya yönelik olarak yapılan başarılı/ başarısız şeklindeki sınıflama kararları sonucunda, öğrencilerin geleceklere yönelik önemli kararlar alınmaktadır. Kullanılan ölçüt türüne göre alınan kararların oldukça önemli olması nedeniyle, ölçüt türleri arasında düzenli olarak bu tür karşılaştırmaların yapılması önerilebilir.

1.Kurum içinde ölçüt türüne göre bireylerin sınıflandırılmasında ortaya çıkan farklılıklar, bazı tarafların lehine olabileceği dolayısıyla da yanlışlık için yükseköğretim kurumlarının tercih ettikleri ölçüt türünde bir standardizasyon ihtiyacı olduğu görülmektedir.

2.Bu araştırma kapsamında, öğrencileri başarılı/başarısız şeklinde sınıflamaya yarayan üç farklı istatistiksel yöntemden yararlanılmıştır. Benzer çalışmalar, sınıflamaya yönelik farklı yöntemler kullanılarak ve farklı yöntemlerden elde edilen *Sonuçlar* karşılaştırılarak da yapılabilir.

3.Bu çalışmada klasik yazılı türündeki ve çoktan seçmeli test maddelerinden oluşan bir başarı testinin *Sonuçlarından* yararlanılmıştır. Başka bir çalışmada, farklı madde türlerinden oluşan testlerden elde edilen puanlar üzerinden de sınıflama *Sonuçları* elde edilebilir.

Kaynakça

- Aydın, B., (2002). *Basit ve Geri Yayımlı Yapay Sinir Ağları, Uygulama Alanları*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Burmaoğlu S., Oktay E., Özen Ü. (2009). *Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Beşeri Kalkınma Endeksi Verilerini Kullanarak Diskriminant Analizi Ve Lojistik Regresyon Analizinin Sınıflandırma Performanslarının Karşılaştırılması*. Savunma Bilimleri Dergisi 8(2), 51-66.
[Http://Www.Kho.Edu.Tr/Akademik/Enstitu/Savben_Dergi/Cilt82_Kasim2009.Htm](http://Www.Kho.Edu.Tr/Akademik/Enstitu/Savben_Dergi/Cilt82_Kasim2009.Htm)
- Kamber, J. H., & Morgan, M. (2000). *Data Mining Concept and Techniques*. San Francisco, USA: Kaufmann
- Karasar, N. (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Matbaş
- Tülübaş, G. (2009). *Psikolojik Testlerde Angoff ve Sınır Grup Yöntemleri ile Kesme Puanlarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZET

Giriş: Toplumsal değişimler, bilim ve teknoloji alanında ilerlemeler, bireysel ve kültürel boyuttaki değişimler bireylerin psikolojik ve sosyal desteğe daha fazla ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur (Yeşilyaprak, 2009). Türkiye’de bu ihtiyaçlara cevap verebilmek adına Eğitim Fakülteleri altında “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” programları açılmaya başlanmıştır.

Problem durumu: Eğitim Fakülteleri altında açılan “Rehberlik ve Psikolojik Danışma” programları eğitim- öğretim hayatını sürdürürken öte yandan niceliksel olarak mezun psikolojik danışman sayısı artmasına rağmen meslek alanının niteliksel olarak gelişmesi ve profesyonelleşmesi sürecinde bir takım sıkıntılar meydana gelmiştir (Doğan, 2000; Yeşilyaprak, 2009; Tuzgöl- Dost ve Keklik, 2012). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarının akredite edilmemiş olması (Korkut, 2007), meslek elemanlarına destek olabilecek bir meslek odasının olmaması (Tuzgöl- Dost ve Keklik, 2012), alanın mesleki kimliğe kavuşmamış olması (Özyürek, 2007) gibi pek çok sorun bu alanın niteliksel olarak gelişmesine engellemekte, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak yerine daha farklı sorunlara yol açmaktadır. Niteliksel sorunların üstesinden gelebilmek için alanyazında YÖK (Doğan, 2000), alan akademisyenleri (Ergene, 2010), okul yöneticileri (Güneri, Büyükgöze-Kavas ve Koydemir, 2007) ve öğretmenler (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) gibi kurum ya da kişilerin rolüne vurgu yapılmaktadır. Özellikle Ergene (2010), alanda görev yapacak kişilerin mutlaka süpervizyon oturumlarına katılması gerektiğini ve bu gereklilikte alandaki akademisyenlerin rolünü vurgulamaktadır. Meslek elemanlarının yetiştirilme süreci olan lisans yıllarındaki eğitimin kalitesini tartışan Güneri, Büyükgöze-Kavas ve Koydemir (2007), Ergene’ye (2010) benzer bir vurguyu yaparak, lisans eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulamalarının yetersizliğinden ve lisans eğitiminin meslek hayatına hazırlamadığını ifade etmektedirler. Sadece Türkiye’deki alanyazını değil aynı zamanda da yurtdışındaki alanyazını da (Cormier ve Hackney, 2008; Luke ve Bernard, 2006; Morgan ve Sprenkle, 2007) lisans eğitiminin önemine ve psikolojik danışman eğitiminde etkili süpervizyon sürecine dikkatleri çekmektedir. Türkiye’deki araştırmaların gösterdiği “süpervizyon sorunsalı” (Aladağ ve Bektaş, 2009; Ergene, 2010; Özyürek, 2009; Siviş – Çetinkaya ve Kararımak, 2012) ve yurtdışındaki mevcut alanyazındaki “süpervizyonun psikolojik danışman eğitimindeki vurgusu” (Luke ve Bernard, 2006; Morgan ve Sprenkle, 2007; Wood ve Rayle, 2006) göz önüne alınarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Amaç: Bu çalışmada lisans eğitiminin uygulama boyutunun ve süpervizyon oturumların da niteliğini artıracak gelişimsel yardım modeli temellinde geliştirilen altı aşamalı süpervizyon modelinin etkililiğinin incelenmesi amaç edinilmiştir.

Yöntem

Araştırma deseni: Psikolojik danışman eğitimde kullanılabilecek kapsamlı gelişimsel yardım modelinin etkililiğini incelemeyi hedefleyen bu araştırma ön-test son-test deneysel deseninde yürütülmüştür.

Araştırma grubu: Araştırmaya katılan psikolojik danışman adayları, 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde lisans öğrenimlerine devam eden 13 dördüncü sınıf 6 kadın ve 7 erkek psikolojik danışman adayından oluşmaktadır. Araştırma grubuna gönüllü olarak katılan psikolojik danışman adaylarının % 53.84’ü kadın iken % 46.15’i erkektir.

Ölçme araçları: Veri toplama aracı olarak Eryılmaz ve Mutlu - Süral (2013) tarafından geliştirilen Psikolojik Danışman Adaylarının Danışman Yeterliliklerine İlişkin Algıları Ölçeği, araştırmacılar tarafından geliştirilen Danışman Yeterlilikleri Formu ve psikolojik danışman adaylarının önerilen süpervizyon modelinin her bir aşamasını nitel olarak değerlendirebilmeleri amacıyla geliştirilen soru formları kullanılmıştır.

İşlem: Temeli sağlamlaştırma, gelişim ve değerlendirme olmak üzere 3 evreden ve hazır bulunuşluk, bilgilendirme, gelişim, müdahale, intervizyon, gelişimi değerlendirme ve modelin değerlendirilmesi aşaması olmak üzere 6 aşamadan oluşan süpervizyon modelinin etkililiğini incelerken süpervizyon modelinin aşama ve evreleri takip edilmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan işlemler aşağıda verilmiştir:

Temeli Sağlamaştırma evresi

Hazır bulunuşluk aşaması: Bu aşamada danışman adaylarının danışmaya başlamadan önce terapötik beceriler, terapötik koşullar ve terapötik süreci yönetmeye ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülmüştür. Ayrıca, psikolojik danışman adaylarının danışman yeterliliklerine ilişkin algıları ölçülmüştür.

Bilgilendirme aşaması: Danışman adaylarına, gelişimsel yardım modeli ve problem çözme aşamalarına yönelik seminer verilmiştir. Beşinci oturuma kadar haftada bir saat gelişimsel yardım modeli ve aşamaları anlatılmıştır.

Gelişim Evresi

Müdahale Aşaması: Danışman adaylarına, danışanlarının sorunlarına müdahale becerilerini geliştirmek amacıyla vaka kavramlaştırmaları ödev olarak verilmiştir. Ayrıca danışman adaylarından bu ödevin etkililiği hakkında görüşler alınmıştır.

İntervizyon Aşaması: Danışman adaylarının danışanlarının sorunları ve sorunlarına yönelik danışma oturumları hakkında 3-4 kişilik grup tartışmalarında bulunmaları istenmiştir. Ayrıca danışman adaylarından bu görevin etkililiği hakkında görüşler alınmıştır.

Değerlendirme evresi

Gelişimi Değerlendirme Aşaması: Bu aşamada danışman adaylarının; süpervizörü, süpervizyon sürecini ve danışma oturumlarını değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir.

Modelin Değerlendirilmesi Aşaması: Bu aşamada öğrencilerin ders kapsamında aldıkları vize ve final başarı notları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin psikolojik danışmanların yeterlilik algıları ölçülmüştür.

Verilerin analizi: Süpervizyon Modelinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla psikolojik danışman adaylarının ilk 4 oturum sonunda danışman yeterliliklerine dayalı olarak elde ettikleri vize başarı notu ile son 6 oturumun sonunda elde ettikleri final başarı notları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Bu aşamada psikolojik danışman adaylarının vize ve final notları araştırmacılar tarafından geliştirilen Danışman Yeterlilikleri Formuna dayalı olarak belirlenmiştir. Psikolojik danışman adaylarının danışman yeterlilikleri model öncesi ve sonrasında yapılama, terapötik koşullar, terapötik beceriler ve terapötik süreci yönetme boyutlarında incelenerek vize ve final notları belirlenmiştir. Araştırmanın temel amacı önerilen süpervizyon modelinin etkililiğini incelemek olduğu için süpervizyon modeli uygulanmaya başlamadan önce psikolojik danışman adaylarının danışman yeterlilikleri ölçülmüştür. Bu analize ek olarak psikolojik danışman adayların kendi yeterliliklerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Psikolojik Danışman Adaylarının Danışman Yeterliliklerine İlişkin Algıları Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır

Bulgular: Egan'ın (1975) Gelişimsel Yardım Modeli temelinde geliştirilen altı aşamalı süpervizyon modelinin etkililiğine ilişkin *Bulgular* genel olarak değerlendirildiğinde, geliştirilen psikolojik danışma süpervizyon modelinin etkili olduğu gerek nicel gerekse nitel *Bulgular* tarafından doğrulanmıştır. Elde edilen *Bulgulara* göre, psikolojik danışman adaylarının vize başarı notları ile final başarı notları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($Z = -2.60$; $p < 0.01$). Ayrıca, danışman adayları kendilerini süpervizyon süreci sonunda daha yeterli algılamışlardır ($Z = -2.55$; $p < 0.05$). Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen *Bulgulara* göre psikolojik danışman adayları süpervizyon modelini etkili buldukları, modelin danışman yeterliliklerini geliştirdiklerine inandıkları ve modelin diğer üniversitelerde yaygınlaşması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Sonuç: Sonuç olarak, önerilen süpervizyon modelinin psikolojik danışman eğitiminde etkili olduğu ve danışman yeterliliklerini artırmada uygulanabilir bir model olduğu görülmektedir. Öte yandan araştırmada yer alan psikolojik danışman adaylarının ders kapsamında seçilmesi bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Önerilen süpervizyon modelinin Gelişimsel Yardım Modelini bilen bir süpervizör tarafından uygulanması gerektiği için araştırma Gelişimsel Yardım Modelini bilen 2 araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle daha sonra yapılacak olan çalışmalar bu noktayı göz önünde bulundurarak tasarlanabilir. Ayrıca, araştırmacılar farklı süpervizyon modelleri geliştirerek hangi süpervizyon oturumunun daha etkili olduğunu tespit etmek amacıyla farklı araştırmalar yürütebilir.

Kaynakça

- Cormier, S., & Hackney, H. (2008). *Counseling strategies and interventions* (7th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (14), 31-38.
- Egan, G. (1975). *The Skilled Helper*. Psikolojik Danışmaya Giriş. (Çev: Füsün Akkoyun). Pacific Groove, California, Brooks/Cole.
- Ergene, T. (2010). *Psikolojik danışman yeterlilikleri ve süpervizyon*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, 16-18 Ağustos 2010, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Eryılmaz, A. & Mutlu, T. (2013). *Psikolojik danışman adaylarının danışman yeterliliklerine ilişkin algıları ölçeğinin geliştirilmesi (Development of perceived self- efficacy in counseling competencies scale)*. International Symposium on Changes and New Trends in Education, 22 November – 24 November 2013, Konya, Turkey.
- Luke, M. & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 282-296.
- Morgan, M. M. ve Sprenkle, D. H. (2007). Toward a common-factors approach to supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33, 1, 1-17.
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407.
- Wood, C., & Dixon Rayle, A. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision, Special Issue: Supervision of School Counseling Students: Pathways to Excellence*, 45, 253-266.
- Yerin Güneri, O., Büyükgöze Kavas, A. ve Koydemir, S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimi: Acemilikten olgunlaşmaya giden zorlu yol*. R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. Owen (Editörler), Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, meslekleşme sürecinde ilerlemeler, Cilt 1(s.139-161). Ankara: Nobel Yayın.
- Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (1), 193-213.
- Anahtar sözcükler:* Gelişimsel Yardım Modeli, Süpervizyon, Psikolojik Danışman Eğitimi

Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Arş. Gör. Berker BULUT
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
berkerbulut09@gmail.com

Hacer ULU
Afyon Milli Eğitim Müdürlüğü,
hacerulu03@gmail.com

Doç. Dr. Adnan KAN
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
adnankan@gazi.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Çağımızda bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları metin yapılarının birçoğu yazı, ses ve görsel unsurların bir arada kullanıldığı çok katmanlı yapıdadır. Zamanlarının büyük bir bölümünü youtube, facebook, twitter gibi sosyal ağlarda ve çeşitli bilgisayar oyunlarında geçiren öğrenciler dinamik, doğrusal olmayan ve etkileşimli çok katmanlı ortamlarda deneyim kazanmaktadırlar. Bununla birlikte okullarda kâğıt tabanlı söze dayalı eğitimin hâkim olması, okul ve günlük yaşam arasında bu bağlamda bölünmüşlük yaşanmasına neden olmaktadır (Kellner, 2000). Bireyi hayata hazırlayan ve onlara iyi bir model olması gereken öğretmenler gelişen teknolojiye ayak uydurarak bu bölünmüşlüğü önüne geçmeleri gerekmektedir. Birçok araştırmacı da öğretmenlerin, kâğıt tabanlı ve elektronik türden çeşitli metinlere ulaşabilmesi, okuyup yazabilmesi; sanal dünyanın bir parçası olacak iletileri çeşitli ortamlara yönelik üretebilmesi; Web 2.0 araçlarını kullanarak etkileşimli ve dinamik multimedya ortamlar tasarlayabilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Cumming, Kimber ve Wyatt-Smith, 2012; Doering, Beach ve O'Brien, 2007; Turner, 2012. akt. Tüzel, 2013).

Çok katmanlı okuryazarlık okuma, izleme, anlama, tepki verme yoluyla üretmeyi ve dijital metinlerle ve çoklu ortamla etkileşim oluşturmayı ifade eder (Walsh, 2010). Bu okuryazarlıkta metnin ses, yazı ve görsel şeklinde önce ayrı ayrı anlamlandırılması daha sonrada birlikte oluşturdukları çok katmanlı bütünün içerisinde anlamlandırılması gerekir (Kress, 2003). Okuryazarlığın oluşumu kelime ve imgelerin ayrı şekilde değerlendirilmesinden ziyade kelime ve imgelerin bütün olarak analizini, eleştirisini ve üretimini içerir (Bearne ve Wolstencroft, 2007).

Derste çok katmanlı metinlerin kullanımıyla birlikte, öğrencilerin ders işleme sürecinde bilişsel becerilerini daha yoğun kullandıkları, daha katılımcı ve üretken olduklarını belirttikleri görülmüştür (Callow ve Zammit, 2012: 76, akt. Tüzel, 2013). Ders işleme sürecinde çok katmanlılığa dayalı olarak farklı yöntemlere başvurulması öğretmenlerin farklı becerilere sahip olması anlamına gelmektedir. Eğitim ortamlarında çok katmanlılığa yer verilmesi öğrencilerin bireysel özelliklerine göre ya da baskın zekâ alanlarına göre öğretim yapılması açısından önem taşımaktadır. Neville'a (2006) göre öğretmenler çok katmanlı okuryazarlığın temel bakış açısını vurgulamak için projeler üretmelidirler.

Amaç: Öğretmenlerin çok katmanlı okuryazarlık becerilerine sahip olması öğretmen eğitimi açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada öğretmen adaylarına yönelik çok katmanlı okuryazarlık ölçeğini geliştirmek amaçlandığı için araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir.

Araştırmancın çalışma grubunu Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 392 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992) ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü için 300 ve üzerinin veri analizi açısından uygun olduğunu vurgulamaktadırlar.

Çalışmaya temel teşkil eden veriler, öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış bir ölçekle toplanmıştır. Madde havuzu alanla ilgili literatür taramasına ve uzman görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alandaki uzmanların yanı sıra, dil ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda açık ve anlaşılır olmayan, muğlak olan ve birden fazla yargı içeren madde havuzundaki 13 madde çıkarılmış ve 32 maddelik denemelik form oluşturulmuştur.

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için kapsam ve yapı geçerlikleri incelenmiştir. Kapsam geçerliği için konu ile ilgili uzman akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA'da ortaya konulan modelin uygunluğunu test etmek için DFA yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri uygulanmıştır. Güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısında .875 olduğu belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısını hesaplamak amacıyla ilk uygulamadan 4 hafta sonra ölçek, 61 öğretmen adayına tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin her iki uygulamasından elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .880 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular:

Açıklayıcı Faktör Analizi: Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini kanıtlamak amacıyla ilk olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Bunun için öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı test edilmiş ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile Barlett Küresellik testleri sonuçları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin KMO değeri .897 olarak hesaplanmış ve Barlett testi sonucu elde edilen Ki-Kare test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 2232.004$, sd: 136, $p < .001$). Bu *Bulgular* doğrultusunda araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda ölçekte geriye kalan 17 maddenin 3 faktörde toplandığı ve toplam varyansın %52.63'nün açıklandığı görülmektedir. Açıklayıcı faktör analizinde faktörlerin açıkladığı varyans %50 ve üzeri olması önerilmiştir

(Erkuş, 2012). Faktörleri oluşturan maddeler incelenerek, birinci faktör “Çok Katmanlı Yapıyı Kullanarak Kendini İfade Etme”, ikinci faktör “Çok Katmanlı Yapıda Sunulan İçeriği Anlamlandırma” ve üçüncü faktör “Çok Katmanlı Yapıyı Tercih Etme” şeklinde isimlendirilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi: Geliştirilen Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeğinin AFA sonucunda elde edilen 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA ile elde edilen uyum ve hata indeksleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Çok Katmanlı Okuryazarlık Ölçeğinin DFA Sonuçları

χ^2	sd	p	χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	RMR	SRMR	NFI	NNFI	CFI	IFI
175.77	116	.00	1.51	.036	.95	.93	.042	.038	.97	.99	.99	.99

İncelenmesi gereken değerlerden biri p değeridir. Bu değer beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın (χ^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi verir. Doğal olarak p değerinin anlamlı olması arzu edilen bir durumdur (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). P değeri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Eğer $\chi^2/sd \leq 2$ ise mükemmel uyum anlamına gelir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tabloya göre geliştirilen ölçekte bu değerin 1.51 olduğu görülmektedir. Bu değer modelin mükemmel uyum gösterdiğinin kanıtıdır. Ayrıca tablo incelendiğinde uyum ve hata indekslerinin mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, ölçeğin 17 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Sonuç: Bireyleri çok katmanlı okuryazar kılabilmek için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin bu yeni okuryazarlık anlayışını derslerine entegre edebilmeleri için konu ile ilgili yeterli olmaları gerekmektedir. Tüzel (2013) çok katmanlı okuryazarlık öğretimi ile yaptığı bir çalışmada 61 öğretmen adayının görüşüne başvurmuş ve öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da gelecek nesillerin eğitiminde önemli rol oynayacak olan öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir.

Yapı geçerliği için uygulanan AFA sonucunda ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu bulunmuş ve DFA sonucunda da ölçeğin bu yapısının bir model olarak doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach-Alfa iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bulunulan değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu saptanan ölçek ile öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin lisans eğitimlerinde belirlenebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu beceriye sahip olmayan öğretmen adaylarının tespit edilerek bu yönde çalışmalar yapılması beklenmektedir.

Kaynakça

- Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2007). *Visual Approaches to Teaching Writing: Multimodal Literacy 5-11*. London: Sage Publications.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2. edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kellner, D. (2000). New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. *Teacher Education*, 11(3), 245-265.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Neville, M. (2006). *Teaching Multimodal Literacy Using the Learning by Design Approach to Pedagogy: Case Studies From Selected Queensland Schools*. Unpublished Master of Education Thesis, Royal Melbourne Institute of Technology University, Melbourne.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tüzel, S. (2013). Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 133-151.
- Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What Does it Mean for Classroom Practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

Application of Two Tier Diagnostic Test to Assess Pre-service Science Teachers' Understanding of Chemistry Concepts

Lec. Ayfer MUTLU
Kırklareli University
Vocational School of Health Service
ayferkaradas@gmail.co

Assoc. Prof. Burcin ACAR SESEN
İstanbul University, Hasan Ali Yücel Education Faculty
Science Education Department
bsesen@istanbul.edu.tr

ABSTRACT

Students' come to science classes with their prior knowledge. Some of them may be scientifically incorrect conceptions called alternative conceptions, and they may stand in the way of learning the correct concepts (Jonassen, 1991; Sanger and Greenbowe, 1997). As learning involves the construction of new meanings and understandings through the linking of new ideas with existing ones, misconceptions need to be addressed as they will subsequently influence students' ability to acquire scientific conceptions (Chin, 2001).

Researchers have used different techniques to identify students' understanding. It was reported that although students give correct responses to scientific question, they often have difficulties in-depth explanation of their reasons during the learning process (Ben-Zvi et al., 1986; Osborne and Cosgrove, 1983). Therefore, investigating students' alternative conceptions with alternative assessment methods have gained importance among science educators. Two-tier diagnostic tests are one of these methods to diagnose students' understanding (Odom and Barrow, 1995; Treagust, 1988). In this test, the first tier of each item consists of a multiple-choice question and the second tier of each item contains justifications for responses to the first tier. There are one correct answer and distracters derived from literature, interviews, and open-ended response tests. This approach is a great improvement over the previous approaches in that it considers students' reasoning or interpretation behind their selected response and links their choices to alternative conceptions of the target concept (Wang, 2004).

In this study, it was aimed to identify pre-service science teachers' understanding of *Thermochemistry, Chemical Kinetics,*

Chemical Equilibrium, Acids and Bases and Electrochemistry. For this purpose, a two-tier diagnostic test consisting forty six items related to these aforementioned concepts was developed by the researchers. In the first step, content boundaries and learning objectives were determined, and alternative conceptions were misconceptions were identified by searching related literature. A multiple-choice test with an open ended part, in where students were required to explain their reason for their answers to the first part, was constructed. The test was applied on 68 pre-service science teachers, and qualitative analyses were made on open-ended part. According to results, both tiers were made multiple-choice in format. Respondents were required to make a choice in the first-tier, and then they choose the appropriate explanation in the second tier. There is one correct answer, and the distracters reflect common alternative conceptions as discerned from the literature and pre-service science teachers' answers on open ended tiers. An incorrect answer for both tiers may be due to either a misconception or a lack of knowledge. The test was validated by five chemistry educators, and then applied on 151 pre-service science teachers and the reliability coefficient was found to be 0.84. While analyzing data, one point was given for items only when both parts of the item were correctly answered, and zero point were given for items when either part was incorrectly answered. According to the results two items took off from the test because their discrimination indices were negative. Other items discrimination and difficulty indices were medium level. The final version of the two-tier diagnostic test was consisted of 44 items.

This test was applied to the first, second, and third year pre-service science teachers, in an education faculty in Istanbul. The results showed that pre-service science teachers had many misconceptions related to endothermic and exothermic reactions, conversion of energy in chemical reactions, enthalpy of reaction, using of calorimeters; rate of reaction, effects of some factors on reaction rate, reaction rate constant and effect of some factors on reaction rate constant; effects of some factors on equilibrium, equilibrium dynamics, Le Chatelier Principle; equivalence point, end point, indicators and choosing it, buffers mechanism, titrations, neutralization, strength of acids and bases, properties of acids and bases, pH; effects of concentrations on cell potential, metal electrodes, localization of anode and cathode, plating and galvanization.

The results of this study underlined that, although pre-service science teacher learned the aforementioned chemistry concepts from secondary school to undergraduate level, they could not construct correct conceptions by using their existing knowledge. Assessing pre-service science teachers' conceptions by means of a diagnostic tool is inevitable to succeed in overcoming the misconceptions. For these reason, diagnosing pre-service teachers' misconceptions by alternative assessment methods like two tier diagnostic test makes a major contribution to teacher education.

Keywords: Acids and Bases, Chemical Equilibrium, Chemical Kinetics, Electrochemistry, Thermochemistry, Two Tier Diagnostic Test.

References

- Ben-Zvi, R., Eylon, B., & Silberstein, J. (1986). Is an atom of copper malleable? *Journal of Chemical Education*, 63(1), 64-66.
- Chin, C. (2001). Eliciting students' ideas and understanding in science: diagnostic assessment strategies for Teachers. *Teach. Learn.*, 21(2), 72-85.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educ. Technol. Res. Dev.*, 39(3), 5-14.
- Odom, A.L., & Barrow, L.H. (1995). Development and application of a two-tier diagnostic test measuring college biology students' understanding of diffusion and osmosis following a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(1), 45-61.
- Osborne, R. J., & Cosgrove, M. M. (1983). Children's conceptions of the changes of state of water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9), 825-838.
- Sanger, M. J., & Greenbowe, T. J. (1997). Common student misconceptions in electrochemistry: Galvanic, electrolytic, and concentration cells. *J. Res. Sci. Teach.*, 34(4), 377-398.
- Treagust, D.F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159-169.
- Wang, J. R. (2004). Development and validation of a two-tier instrument to examine understanding of internal transport in plants and the human circulatory system. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(2), 131-157.

Doç. Dr. Cengiz ÖZYÜREK
Ordu Üniversitesi
cengizozzyurek@odu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Seher BAYAT
Ordu Üniversitesi
seherbayat@odu.edu.tr

ÖZET

Giriş: Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir. Bu önemden dolayı, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabasıdadır (MEB 2006). Ülkemizde de 2005 yılında yenilenen ilköğretim programı ile birlikte Fen Bilgisi Öğretim programı Fen ve Teknoloji öğretim programı adı altında yenilenmiştir ve Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, *"Bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesidir."* şeklinde açıklanmıştır. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekilde kullanır; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor beceriler geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir (MEB, 2006). Çağın gereklerine göre yenilen ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı öncelikle Fen ve Teknoloji okuryazarlığı hedeflemektedir ancak bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Diğer bir deyişle, program çok iyi hazırlanmış olsa bile, öğretmenler istenilen yeterliklere sahip değillerse eğitim-öğretimde arzulan *Sonuç* elde edilemez (Yaşar vd., 2005; Demirel ve Kaya, 2006, Aktaran, Arslan ve Özpınar, 2008). O halde, ülkemizde Fen ve Teknoloji öğretmenlerin yetiştirilmesini görevini üstlenen üniversitelerimizde yapılacak öğretmen eğitimi; Fen ve Teknoloji okuryazarı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bunun yanında, Fen ve Teknoloji okuryazarı olan öğrencileri yetiştirecek yeterliliğe sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi olmalıdır. Bu anlayıştan yola çıkılarak, bu *Çalışmanın amacı* bilimin ve bilimsel bilginin doğasını kavrayan, fen ve teknoloji okuryazarı öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen "Bilim Merkezi ve Fen Okuryazarlığı" adlı bir öğretim programı hazırlanmasıdır.

Yöntem: Bu çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma genel olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, dersin gerekçesi başlığı altında; bilim merkezlerin Dünya'da ve Türkiye'deki durumu, bilim merkezinin işleyişi, bilim merkezlerin yararları ve Fen okuryazarlığına katkısı alan yazın ışığında tartışılmıştır. İkinci aşamada ise birinci aşamadaki gerekçelere dayalı olarak düşünülen "Bilim Merkezi ve Fen Okuryazarlığı" adlı bir öğretim programı sunulmuştur. Öğretim programının geliştirilmesine dayanan ikinci aşamada öncelikle literatürde program geliştirme modelleri incelenmiştir. Çalışmada, Tyler (1949) tarafından ileri sürülen ürün yaklaşımı ve Stenhouse (1975) ile özdeşleştirilen süreç yaklaşımının her ikisini de içeren, daha bütüncül bir bakış açısı getiren (Acun, 2011) sistem yaklaşımına dayalı program geliştirme modeli esas alınmıştır. Bu modelde öncelikle ne öğretelim sorusuna cevap aranarak program içeriği belirlenmekte, içerik belirlendikten sonra amaçlar belirlenmektedir. Amaçlar davranış cinsinden ifade edilmekte ve bu davranışları kazandıracak öğrenme ortamlarını düzenlemek için ders planları ve öğretim materyalleri hazırlanmakta ve uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır. Modelin son aşaması olan değerlendirme, öğrenme durumlarına dayalı olarak farklı birçok şekilde yapılmaktadır (Demirel,2004; Büyükkaragöz,1997). Sistem yaklaşımına göre program geliştirme modelinde izlenecek aşamalar Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sistem yaklaşımına göre program geliştirme modeli (Wulf ve Schave,1984:3-4, Aktaran Demirel, 2004)

Aşama	İşlem
Problemin tanımı	Amacın belirlenmesi
	Komisyon üyelerinin seçimi
Gelişme	Amaçların davranışa dönüştürülmesi
	Uygun ders planlarının yazılması
	Öğretim materyallerinin geliştirilmesi
	Öğrenme ortamının desenlenmesi
Değerlendirme	<i>Sonuçların değerlendirilmesi</i>
	Sürekli dönüt sağlanması

Bulgular: Öğretim programı; Dersin Amacı, Dersin İçeriği, Eğitim- Öğretim Süreci ve Dersin Değerlendirilmesi başlıkları altında sunulmuştur. Dersin amaçları bölümünde dersin genel amacı açıklanmış ve komisyon tarafından belirlenen hedef ve davranışlar yazılmıştır. Dersin içeriği bölümünde; içeriğin düzenlenmesinde kullanılan sarmal programlama yaklaşımı ve bu yaklaşıma göre içeriğin nasıl düzenlendiği açıklanmıştır. Daha sonra öğrencilerin amaçlara ulaşabilmesi için anlaşılması gereken konular özetle sunulmuştur. Eğitim- öğretim süreci bölümünde hedefler ve içerik doğrultusunda yapılacak

yapılabilecek etkinlikler 14 haftalık bir plan doğrultusunda sunulmuştur. Dersin değerlendirilmesi bölümünde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri önerilmiştir.

Tartışma ve Sonuç: Üniversitelerde “Bilim Merkezi ve Fen Okuryazarlığı” dersinin programa alınması çağın gerektirdiği fen okuryazarı öğretmenlerin yetiştirilmesini destekleyebilir. Ülkemizde sayısı yok denecek kadar az olan bilim merkezlerinin, özellikle Fen ve Teknoloji öğretmeni yetiştirilen üniversitelere kurularak sunulan örnek öğretim programının uygulanması ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ile ilgili yeni araştırma konularının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acun, R. (2011). Sistem yaklaşımıyla tarihte program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 823-838
- Arslan S. ve Özpınar İ.(2008) Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 2, (1), 38-63.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme: “kaynak metinler”*. Konya: Öz Eğitim Yayınları
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006, Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan B., Yıldız, N., Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Bildiriler Kitabı* içinde (s. 51–63). Ankara: Sim Matbaası, Kayseri.
- MEB. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> Erişim: 12/01/2014
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wulf, K.M and Schave.(1984). *Curriculum Desing: A handbook for educators*. California: Scott, Foresman and Co.,

Ruhsal Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Modellenmesi

Arş. Gör. Kıvanç Bozkus, Yrd. Doç. Dr. Yüksel Gündüz
Artvin Çoruh Üniversitesi
kbozkus@artvin.edu.tr, günduz@artvin.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Okulların sağlıklı işleyen kurumlar olmasında ve öğrencilerin topluma faydalı bireyler olarak yetişmesinde müdürlerin gösterdiği liderlik ne kadar önemliyse, onların liderliğinden etkilenen öğretmenlerin okullarına gösterdiği bağlılık da o kadar önemlidir. Okul yöneticilerinin liderlik faaliyetleri, sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına ortam hazırlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilemektedir (Quinn, 2002; Burch & Spillane, 2003; McLaughlin & Talbert, 2006; Leithwood & Jantzi, 2008; Spillane & Zuberi, 2009; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Bağlılık, iş görenin örgüte sadakatini yansıtan bir tutum ve örgüt üyelerinin, örgütün başarı ve iyi durumuna olan ilgilerini devam ettiren bir süreçtir (Northcraft & Neale, 1996). Örgütsel bağlılık ise, bir davranış biçimi, amaçlı davranışlar bütünü, motive edici bir etken veya bir tutumdur (Dunham, Grube & Castenada, 1994). Örgütsel bağlılık aynı zamanda, iş görenlerin bazen istedikleri, bazen ihtiyaçtan kaynaklı olarak veya ahlaki gereklilik hissettikleri için kurumlarında çalışmaya devam etmelerini etkileyen davranış biçimidir (Meyer & Allen, 1991). Örgütsel bağlılık, liderlik, kültür, değerler ve normları içeren örgütsel etmenlerden önemli düzeyde etkilenmektedir (Balay, 1999). Örgütlerde, karar almada katılımın cesaretlendirilmesi, işgörenlerin görüşlerine saygı duyulması, kişilerin örgüte bağlılığını artıran etmenlerden olmaktadır (Avolio, Zhu, Koh & Bhatia, 2004). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Day et al., 2005; Troman & Raggl, 2008). Çünkü onların okullarına olan bağlılıkları onların iş verimlerini ve öğretimin kalitesini artırmaktadır. Okul müdürlerinin ruhsal liderliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Gündüz, 2014). Ruhsal liderlik ise çalışanların psikolojik ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemektedir. Ruhsal liderler etik ve prensip sahibidir (Northouse, 1997), çalışanlarına değer verir (Keyes et al., 1999), onların arasındaki bağlılığı güçlendirir (Sanders, Hopkins & Geroy, 2003), ortak değerler oluşturur (Fairholm, 1996), çalışanlarına güvenir (Mitroff & Denton, 1999), onları da birbirlerine güvenmeleri için güdüler (Fry et al., 2005), çalışanların hayatlarını anlamlı kılmak için kalplerini kullanırlar (Kouzes & Posner, 1995), gelişim ve dönüşümün önündeki engelleri kaldırarak verimliliği artırır (DePree, 1992), kendilerinden başlayarak etraflarını değiştirirler (Covey, 2004), çalışanların mantıkları ile duyguları arasında köprü kuran değerler ile liderlik yapar (Pfeffer, 2003) ve içten güdülenmişlerdir (Law, 2008). Bu çalışma, okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi modellemeyi amaçlamaktadır. Ruhsal liderliğin öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını etkiledikleri öne sürülerek kurgulanan yapısal eşitlik modeli test edilecektir.

Yöntem: Araştırmanın tasarımı karma yöntemler oluşturmaktadır. Açıklayıcı ardışık tasarımın (Creswell & Plano-Clark, 2011) ilk aşamasında teorik varsayımlardan yola çıkılarak oluşturulan yapısal eşitlik modelinin test edilmesi, ikinci aşamasında modelin değişkenleri arasındaki neden-*Sonuç* ilişkileri hakkında derinlemesine bilgi edinilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yer almaktadır. Böylece nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin avantajlarından aynı anda yararlanılabilecektir. Yapısal eşitlik modelinin kurulması için araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan ruhsal liderlik ölçeği ile Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve daha sonra Wasti (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan örgütsel bağlılık ölçeği öğretmenlere uygulanacaktır. Ruhsal liderlik ölçeğinin geliştirilmesi için Eskişehir il merkezindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile çalışılacaktır. Kapsamlı bir alan yazın araştırması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan madde havuzu ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerine uygulanacaktır. Bu aşamada kuramsal yapının ölçülebilmesi için oluşturulan maddelerin işe vuruk olmasına dikkat edilmiştir. Beşli likert tipinde hazırlanan deneme formu alan, dil, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği sınanacaktır. Ölçeğin geliştirilme amacı öğretmenlerin müdürlerinin ruhsal liderliğine ilişkin algılarını saptamaktır. Bir yöneticinin liderliğinin anlaşılmasında onun liderlik tarzı hakkındaki kendi algısından çok onunla birlikte çalışanların algıları daha isabetli olmaktadır. Bu sebeple, okul müdürlerinin liderlik tarzları, onlara uygulanacak bir ölçek ile değil onların idaresinde çalışan öğretmenlere uygulanacak olan ölçek ile saptanmaya çalışılacaktır. Eş zaman geçerliği, ölçüt geçerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile geçerlik çalışmalarına devam edilecektir. Tekrar test, iki yarı test ve cronbach α güvenirliği ile de ölçeğin güvenirliği sınanacaktır. Geliştirilen ölçek ile örgütsel bağlılık ölçeği Artvin il merkezindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanacaktır. İlk aşamanın nicel verileri rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen 19 okulda görev yapan tüm öğretmenlerden elde edilecektir. Nicel veriler IBM SPSS 22 ve IBM Amos 22 ile analiz edilecektir. İkinci aşamanın nitel verileri yapısal eşitlik modelinden elde edilecek *Sonuç*lara göre örneklemden seçilecek öğretmenlerle yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilecektir. Nitel veriler ise tımdengelsel kodlama yöntemiyle analiz edilecektir.

Beklenen sonuçlar: Kurgulanan modelde ruhsal liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında uyumun saptanması beklenmektedir. Müdürlerin, öğretmenlerin üretkenlik ve üyeliğe dönük algılarını olumlu yönde etkileyebilecek yetkilendirme, dönüşümcü olma, vizyon belirleme, hizmetkarlık, motive etme yönündeki davranış ve tutumları ile bazı kişilik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu etkileyeceği beklenmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının nelerden etkilendiğinin saptanması, eğitim yöneticilerine, bu yöneticileri atayanlara ve karar alıcılara yol gösterebilir. *Bulgular* yeni çalışmalara ışık tutabilir.

Kaynakça

- Avolio, B.J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 951-968.
- Balay, R. (1999). Öğrenenlerin örgütsel bağlılık etkenleri ve Sonuçları. *Ankara University Educational Sciences Faculty Journal*, 32(1), 237-246.
- Burch, P., & Spillane, J. P. (2003). Elementary school leadership strategies and subject matter: Reforming mathematics and literacy instruction. *The Elementary school journal*, 103(5), 519-535.
- Covey, S. R. (2004). *The 8th habit: From effectiveness to greatness*. New York, NY: Free Press.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd Edition)*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Day, C., Eliot, B., & Kington, A. (2005). Reform standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- DePree, M. (1992). *Leadership jazz*. New York: Dell.
- Dunham, R.B., Grube, J.A., & Castenada, M.B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380.
- Fairholm, G. W. (1996). Spiritual leadership: Fulfilling whole-self needs at work. *Leadership & Organizational Development Journal*, 17(5), 11-36.
- Fry, L. W., Vitucci, S., & Cedillo, M. (2005). Spiritual leadership and army transformation: Theory, measurement, and establishing a baseline. *The Leadership Quarterly*, 16, 835-862.
- Gündüz, Y. (2014). The effect of organizational support to teachers on their organizational commitment. *Pensee*, 76(2), 129-145.
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 203-237.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Law, P. (2008). Developing spiritual leaders for the modern organisation. *Management Today*, 20-22.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A Tree-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based TLCs: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Mitroff, I., & Denton, E. A. (1999). A study of spirituality in the workplace. *Sloan Management Review*, 40, 83-92.
- Northcraft, T., & Neale, H. (1996). *Organisation behaviour*. London: Prentice-Hall.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and practice*. California: Sage Publication Inc.
- Pfeffer, J. (2003). Business and the spirit. In R. A. Giacalone, & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of Workplace Spirituality and Organizational Performance*, 29-45. New York: M. E. Sharpe.
- Quinn, D. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 447-467.
- Sanders, J. E., Hopkins, W. E., & Geroy, G. D. (2003). From transactional to transcendental: Toward an integrated theory of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(4), 21-43.
- Spillane, J. P., & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.
- Troman, G., & Raggl, A. (2008). Primary teacher commitment and the attractions of teaching. *Pedagogy Culture & Society*, 16(1), 85-99.
- Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 303-321.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Çevrimiçi ve Yüz Yüze Yapılan İşbirlikli Öğrenme Ortamlarındaki İletişim Örüntülerinin Karşılaştırılması

Arş. Gör. Duygu MUTLU BAYRAKTAR
İstanbul Üniversitesi
dmutlu@istanbul.edu.tr

Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER
Marmara Üniversitesi
nozdenner@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Çevrimiçi öğrenme ortamları, yüz yüze öğrenme ortamları ile karşılaştırıldığında iletişimin türü ve etkileşim açısından dilin kullanımında bazı sınırlılıklar içerir. Bu sınırlılıklara karşın, çevrimiçi ortamlar zaman ve mekan bakımından iletişim kolaylığı sunmaktadır. Günümüzde kullanılan görüntülü çevrimiçi ortamlar ile birlikte yüz yüze eğitim ortamlarına yakın ortamlar oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi, iletişimin aktif yürütüldüğü yöntemlerden biridir. İşbirlikli öğrenmede, tüm grup üyeleri verilen görevden sorumlu olarak birbirleri ile çalışırlar. Çalışma boyunca öğrenciler, kendi öğrenmelerinin yanında birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumludurlar (Stacey, 1999). Çevrimiçi işbirlikli öğrenme yönteminin amacı, öğrencileri cesaretlendirmek ve tartışma ortamlarında yeni bilginin yapılandırılması için teknoloji destekli grup çalışmalarına olanak sağlamaktır (Bélanger, 2008). Jonassen ve Kwon (2001; s:35) işbirliğinde teknolojinin desteğini vurgulayarak; öğrencilerin bilgisayar destekli ortamlardaki iletişimlerde, yüz yüze ortamlara göre daha çok katılım gösterdiklerini ve birbirleriyle daha sık etkileşime girdiklerini belirtmektedirler.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenme-öğretme sürecinin yapılandırılması açısından eşzamanlı ya da eşzamansız, sözel ya da görsel bilgisayar aracılı iletişim örüntülerinin çözümlemesi ile elde edilen bilgiler oldukça önemlidir. Özellikle öğrencilerin sadece yazılı olarak davranışlarını ortaya koyabildikleri araçlarda, davranışlarının dilin kullanımı (söylem) açısından incelenmesi ve yorumlanması görevler, öğrenci rolleri ve sürecin analizi açısından anlamlı bilgiler elde edilmesini sağlamaktadır (Gee, 2005; s:57). Bu bilgiler, öğretmen ya da liderlere grubu yönetmeleri, işbirlikli çalışmalarda öğrencilere ya da bireylere verilecek görevlerin belirlenmesi, öğrenci ya da bireylerin öğrenme stilleri hakkında bilgi edinme, görev dışı söylemlerin azaltılması gibi konularda ışık tutmaktadır (Gojkov, Stojanović & Babić, 2013, Mercer, Littleton & Wegerif, 2004; Anderson, 2001).

Van Dijk (1997)'e göre söylem; çoğunlukla dil kullanımının yapılarını, özellikle genel veya özel konuşmalardaki kullanılan dili ve konuşma şekillerini kapsamaktadır. Gee (2005, s:21), söylemi dilin ötesinde; etkinliklerin, düşünme yollarının, etkileşimin, inançların, değerlerin, kullanılan çeşitli sembol, araç ve nesnelerin kişinin tanımladığı sosyal kimlik çerçevesinde dile entegre etme ve bütünleştirme yolları olarak açıklamaktadır. Söylem çözümlemesi ise, dilin basit düzeyde kullanımının ötesinde dili; kimin, nasıl, neden ve ne zaman kullandığı gibi öğelerin incelenerek yorumlanmasıdır (Turoff vd, 1999; Mazur, 2004). Eğitim süreci içerisinde, sınıf ortamı ya da çevrimiçi ortamlarda kaydedilen konuşmaların söylem çözümlemeleri yapılmaktadır. Söylem analizi çalışmalarının günümüz öğretim teknolojilerinin getirdiği yeniliklerle çevrimiçi öğrenme ortamlarında kaydedilen konuşmalar üzerinde durdukları görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin ne tür iletişim örüntüleri gösterdiklerini inceleyen Haşlamam ve arkadaşları (2008), verilen görevler üzerine oluşturulan tartışma platformundaki iletilerin söylem analizini yapmışlardır. İletiler, işlevlerine göre belirli kategoriler altında toplanarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, tartışmaların büyük çoğunluğunun görevle ilgili olduğu; grup üyelerinin tartışma konusuyla ilgili araştırma yapmadıkları, kendi bilgi ve deneyimleriyle tartışmayı sürdürdükleri görülmüştür.

Yapılan bir çalışmada, senkron ve senkron olmayan bilgisayar tabanlı tartışmalardan oluşan iki çeşit düzenli ders aktivitesi olarak açığa çıkan doğaçlama söylem analiz edilmiştir. Bir yüksek lisans dersinin üyeleri tarafından verilen mesajlar, söylem işlevleri ve gösterdikleri nezaket stratejileri çeşitleri açısından incelenmiştir. *Sonuçlar*; senkron bilgisayar aracılı tartışmaların, senkron olmayan bilgisayar aracılı tartışmalara göre daha çok bilgi arama, bilgi sağlama ve sosyal yoruma yol açtığını göstermiştir. Senkron olmayan tartışmaların; tartışma üretme, deneyim paylaşma, fikir beyan etme ve öz değerlendirme gibi fonksiyonları açığa çıkarma konusunda, senkron tartışmalara göre daha uygun olduğu belirtilmiştir. Nezaket açısından incelendiğinde; nezaket ve fonksiyon bağlamında, öğrenciler mesajlarını pozitif değerlendirme ve grup tartışması yönetme gibi fonksiyonlarla ilettiklerinde daha fazla nazik davranmadıkları görülmüştür. Deneyim paylaşma fonksiyonunu yerine getirirken gönderilen mesajlarda daha az nazik oldukları belirtilmiştir (Schallert vd, 2009).

Yüz yüze ve çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarındaki söylem arasındaki benzerlikler ve farklılıkların belirli kategoriler altında ele alınması iletişim örüntüleri açısından önemli bilgiler ortaya çıkarmaktadır (Bower ve Hedberg, 2010; Potter, 2004). Bütün bu etkiler ve incelenen çalışmalar ışığında; yüz yüze ve çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarındaki söylem arasındaki benzerlikler ve farklılıkların öğrencilerin katılımı, görevler, konuşmanın şekli ve akışı, işbirliği ve sosyal paylaşımlar açısından önemli bilgiler ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin işbirlikli çalışmalarındaki konuşmalarının yüz yüze ve çevrimiçi (metin tabanlı, sesli görüşme ve görüntülü görüşme) ortamlar açısından benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır; Yüz yüze ve çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamları açısından grup üyelerinin tartışmaya katılımları farklılık göstermekte midir?

Yüz yüze ve çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamları açısından grup üyelerinin görevi tamamlama sürecinde gösterdikleri etkileşim örüntüleri farklılık göstermekte midir?

Yöntem: Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile söylem analizinin yapıldığı bu çalışma yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamını kullanan toplam 36 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında, öğrenciler 3 ve 4'er kişilik gruplara ayrılmış, 4 hafta süresince kendi aralarında yapmış oldukları konuşmalar, çevrimiçi ve yüz yüze ortamlarda kaydedilmiştir. Çevrimiçi ortamlarda, öğrenciler sesli ve görüntülü görüşmelerde ekran kayıt programı ile kayıt almış; metin tabanlı görüşmelerde ise metinleri kopyalanarak kelime işlemci programı ile kayıt almışlardır. Yüz yüze ortamlarda ise, video kamera ile görüntülü kayıt almışlardır. Çalışmada, rastgele seçilen grubun yüz yüze ve metin, ses, görüntü tabanlı çevrimiçi ortamlarda işbirlikli çalışmaları sırasındaki konuşmalarının iki ayrı araştırmacı tarafından söylem analizi yapılmıştır. Öğrencilerin görevi tamamlama sürecinde konuşma şekli ve akışını, etkileşim örüntülerini ve rol dağılımlarını ortaya koymak amacı ile konuşmalar işlevlerine göre belli kategoriler altında toplanmış ve bu kategorileri yansıtan iletişim örüntüleri incelenmiştir.

Sonuçlar: Araştırma bulgularına göre öğrencilerin bilgisayar destekli ortamlardaki iletişimlerde metin tabanlı ortamda (%29.3), yüz yüze ortamlara (%20.4) kıyasla daha çok katılım gösterdikleri ve birbirleriyle daha sık etkileşime girdikleri görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Grup üyelerinin ortamlara göre katılım sayıları ve yüzdeleri

Grup Üyesi	Metin Tabanlı Ortam Katılımı		Çevrimiçi Sesli Ortam Katılımı		Çevrimiçi Görüntülü Ortam Katılımı		Yüz yüze Ortam Katılımı		Toplam
	%	f	%	f	%	f	%	f	
A1	30.1	22	26	19	23.3	17	20.6	15	73
A2	28.8	30	25.9	27	24	25	21.3	22	104
A3	29	18	25.8	16	25.8	16	19.4	12	62
Ortalama/Toplam	29.3	70	25.9	62	24.3	58	20.4	49	239

Bir diğer araştırma bulgusuna göre, bilgi sağlama, onaylama, öneri sunma ve bilgi talep etme, en çok kullanılan söz edimleri (67, 60, 49, 16), diğerlerinin fikrini sorma (11) en az kullanılan söz edimleri niteliğindedir. Araştırma kapsamında ele alınan dört ortamın tamamında en fazla bilgi sağlama (67) işlevsel söz edimleri kullanılmıştır. Bilgi sağlama söz ediminin metin tabanlı çevrimiçi ortamlarda (15), diğer ortamlara göre daha düşük olduğu (17, 19, 18), açıklama isteme söz ediminin ise sadece metin tabanlı ortamlarda (4) kullanıldığı görülmektedir (Tablo 2). Bu *Sonuç* metin tabanlı ortamlarda iletişimin zorlaştığını, öğrencilerin birbirlerinden açıklama istediklerini ve görevi yerine getirme aşamalarının uzun katılımlar gerektirdiğini göstermektedir.

Tablo 2: Etkileşim örüntülerinin frekans ve yüzdeleri

Etkileşim Örüntüleri	Metin Tabanlı		Çevrimiçi Sesli		Çevrimiçi Görüntülü		Yüz yüze		Toplam
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Bilgi Sağlama	21.12	15	26.98	17	38	19	43.9	18	67
Açıklama İsteme	5.63	4	-	-	-	-	-	-	3
Bilgi Talep Etme	2.81	2	9.52	6	10	5	9.75	4	16
Alternatif Öneri Sunma	-	-	9.52	6	4	2	4.87	2	10
Diğerlerinin Fikrini Sorma	-	-	7.93	5	4	2	-	-	11
Onaylama	35.21	25	26.98	17	18	9	26.8	11	60
Öneri Sunma	32.39	23	17.46	11	24	12	14.6	6	49
Hitap	2.81	2	1.58	1	2	1	-	-	4
Toplam	100	71	100	63	100	50	100	41	220

Tartışma: Konuşma içeriklerine bakıldığında, metin tabanlı iletilerin kullanıldığı görüşmelerde, konunun çok hızlı değiştiği ve bu durumda öğrencilerin kendilerini ifade etmek için daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Görüntülü ve yüzyüze ortamlarda onaylama veya reddetme durumlarında öğrencilerin mimikler ve baş hareketleri kullandıkları için katılımın azaldığı görülmektedir. Metin tabanlı çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin kendilerini zor ifade etmeleri ve konunun çabuk dağılmasından dolayı diğer grup üyelerine fikir sormak yerine açıklama yapmaya yöneldikleri görülmüştür. Bu durum sonucunda, metin tabanlı ortamlara göre diğer üç ortamda işbirliğine dayalı söz edimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Haşlamalı ve arkadaşlarının (2008) yaptığı çalışmada metin tabanlı ortamlarda çalışan grupların kuramsal ve işbirliğine yönelik söylemlerin daha ağırlıklı olduğu vurgulanmıştır. *Sonuçlar* ışığında, uzaktan ya da karma eğitimlerde öğrenciler için düzenlenecek çevrimiçi işbirlikli ortamlar olarak yüz yüze ortamlara en yakın olan görüntülü ortamların tercih edilmesi önerilmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen konuşmalarda; bilgi sağlama, onaylama, öneri sunma ve bilgi talep etme, en çok kullanılan

söz edimleri, diğerlerinin fikrini sorma en az kullanılan söz edimleri niteliğindedir. Çalışma Sonuçları, Lu, Chiu ve Law (2011) tarafından gerçekleştirilen ve çevrimiçi işbirlikli ortamlarda öğrencilerin kanıt sunma, doğrulama ve iddia etme söz edimlerini sıkça kullandıklarının tespit edildiği araştırma Sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımın fazla olmasına rağmen metin tabanlı ortamların ise; iletişimi zorlaştırması, konunun hızlı dağılması ve açıklama yapmayı gerekecek durumların daha fazla ortaya çıkmasından dolayı daha az tercih edilmesi gerektiği görülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda çevrimiçi ortamlarda lider ya da öğretmenin etkilerinin söylem analizi ile incelenmesinde yarar vardır. Öğrenciler, işbirlikli çalışmaları sırasında, kendi öğrenmelerinin yanı sıra diğerlerinin de öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Stacey, 1999). Bu süreçte ortaya çıkan etkileşim örüntüleri ve katılımlar öğrencilerin öğrenme sürecindeki katkılarını da göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Çevrimiçi öğrenme ortamları, Söylem Analizi, İşbirlikli öğrenme, Etkileşim Örüntüleri

Kaynakça

- Anderson, G. L. (2001). Disciplining leaders: a critical discourse analysis of the ISLLC National Examination and Performance Standards in educational administration. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol:4, 3.
- Bélanger, M. (2008). Online Collaborative Learning for Labor Education. *Labor Studies Journal Online First*.
- Bower, M., & Hedberg, J. (2010). A quantitative multimodal discourse analysis of teaching and learning in a web-conferencing environment - The efficacy of student-centred learning designs. *Computers & Education*, 54(2), 462-478.
- Dijk, T. A. V. (1997). Discourse as interaction in society. In T. A. V. Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction*. London: SAGE.
- Jonassen, D.H & Kwon, H.I. (2001). Communication patterns in computer-mediated vs. face-to-face group problem solving. *Educational Technology: Research and Development*, 49 (10, 35-52).
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis : Theory and method* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Gojkov, G., Stojanović, A., & Babić, S. (2013). Cognitive and learning styles and a method of discourse in higher education teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 762 – 774.
- Haşlamam, T., Demiraslan, Y., Mumcu, F. K., Dönmez, O. ve Aşkar, P. (2008). Çevrimiçi Ortamda Yapılan Grup Tartışmasındaki İletişim Örüntülerinin Söylem Çözümlemesi Yoluyla İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 162-174.
- Lu, J., Chiu, M. M. & Law, N. W. (2011). Collaborative argumentation and justifications: A statistical discourse analysis of online discussions. *Computers in Human Behavior*, 27, 946-955.
- Mazur, J. (2004). Conversation analysis for educational technologists: Theoretical and methodological issues for researching the structures, processes and meaning of on-line talk (edit D. Jonassen). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1075-1098). New York: McMillan.
- Mercer, N., Littleton, K., & Wegerif, R. (2004). Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. *Technology, Pedagogy and Education*, Vol:13, 2.
- Potter, J. (2004). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. In D. Silverman (Ed.) *Qualitative Analysis: Issues of theory and method*, 2nd Edition (pp. 200-221). London: Sage.
- Schallert, D, Chiang, Y., Park, Y., Jordan, M., Lee, Haekyung, L., Cheng, A., Chu, H., Lee, S., Kim, T. & Song, K. (2009), Being polite while fulfilling different discourse function in online classroom discussions. *Computers and Education*, 53, 713-725.
- Stacey, E. (1999). Collaborative Learning in an Online Environment. *Journal of Distance Education*. ISSN: 0830-0445.
- Turoff, M., Hiltz, S. R., Bieber, M., Rana, A. & Fjermestad, J. (1999). Collaborative discourse structures in computer mediated communications. *Journal of Computer Mediated Communication*, 4(4).

Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Etkin Katılım ve Yardım İsteme Durumları

Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ
Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
guvenchulya@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Canan KOÇ
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ccanankoc@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Etkin katılım, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin başlatılma ve sürdürülmesindeki katılımının yoğunluk ve kalitesini belirten bir kavramdır. Temel olarak kendini verme ve bunun karşısı olarak ele alınan hoşnutsuzluk boyutlarıyla tanımlanmaktadır. Güdülenilmiş eylemin başlatılmasının yanı sıra engel ve zorluklara rağmen eylemin sürdürülmesi durumu kendini verme olarak tanımlanır. Kendini verme davranışsal ve duygusal alt boyutlardan oluşur. Alan yazında kendini vermenin karşısı olarak, mekanik katılımı da içeren ve sıkılmışlık, üzünlük ve yabancılaşma duyguları gibi olumsuz duyguları ifade eden hoşnutsuzluk kavramı kullanılmaktadır (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Etkin katılım öğrenci güdüsünün temel çıktısı olarak kabul edilmektedir. Öğrenme sürecinin etkililiği öğrencilerin etkin katılımı kadar özdenlemeli öğrenme stratejilerini kullanımlarıyla da ilintilidir. Öz denlemeli öğrencinin sınıftaki önemli bir özelliği, öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluk ve karışıklıkla baş etmek için diğer bireyleri bir kaynak olarak kullanabilme becerisine sahip olmasıdır (Ryan & Pintrich, 1997). Bu nedenle öğrenme sürecinde yardım isteme önemli bir öz denleme stratejisi olarak ele alınmaktadır.

Öğrenciler öğrenme süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmakta, bu güçlüklerle karşı gösterdikleri tepkiler farklılık göstermektedir. Yardım isteme, öğrencilerin öğrenme işlerinde aktif olarak yer almalarını sağlayarak akademik zorluklarla baş etmelerini destekleyen genel bir problem çözme stratejisidir (Nelson-Le Gall ve Resnick, 1998). Yardım isteme sosyal çevreyi öğrenmeyi artıracak şekilde düzenleme yoludur (Schunk, 2009). Yardım isteme süreci bireyin yardıma gereksinim duyduğunu fark etmesiyle başlamakta, çeşitli bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerin işe koşulmasıyla sürdürülmekte, alınan yardımın işlenmesi ile sona ermektedir (Karabenick & Dembo, 2011). Bu sürecin karmaşıklığı, süreçte pek çok değişkenin etkili olmasıyla ilişkilidir. Yardım isteme sürecinde etkinlik yapısı, hedef yönelimi, öğrenme işinin türü, sınıf özellikleri gibi pek çok faktör etkili olmaktadır (Newman, 1998). Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarının ve yardım isteme durumlarının birlikte incelenmesinin etkili öğrenme süreçlerinin özelliklerinin anlaşılmasında katkı sunacağı düşünülmektedir.

Amaç: Bu doğrultuda bu çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyine göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin etkin katılım ve yardım isteme durumları ve etkin katılımı yardım isteme arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yöntem: Bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma Sivas ili merkez ilçede öğrenim gören 607'si kız 633'ü erkek olmak üzere 1240 ilköğretim ikinci kademe öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 400'ü altıncı, 473'ü yedinci, 367'si sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Araştırma verileri Güvenç (2011) tarafından geliştirilen Etkin Katılım ve Koç (2013) tarafından geliştirilen Öğrenme Sürecinde Yardım İsteme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma ölçekleri araştırmacıların biri tarafından okul yönetiminin uygun gördüğü ders saatinde uygulanmış, uygulama bir ders saati sürmüştür. Veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiş, araştırma verilerinin analizinde Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları *t* testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Korelasyon katsayısına başvurulmuştur.

Bulgular: Araştırma *Bulguları* etkin katılımın kendini verme boyutunda en yüksek ortalama altıncı sınıfların, ($\bar{X}$ =25.02) hoşnutsuzluk boyutunda ise en yüksek ortalamanın sekizinci sınıfların ($\bar{X}$ =15.50) olduğunu ortaya koymuştur. Uygulanan varyans analizi *Sonuçlarına* göre hem kendini verme [F (1237,2)=13.93; $p<.05$] hem de hoşnutsuzluk boyutlarında [F (1237,2)=18.64; $p<.05$] aritmetik ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kendini verme boyutunda kız öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}$ =24.66) hoşnutsuzluk boyutunda erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}$ =15.06) yüksek olduğu, *t* testi *Sonuçlarına* göre (t =26.53; $p<.05$) hoşnutsuzluk boyutundaki farklılıkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın yardım istemeyle ilgili *Bulguları* etkili yardım istemede yedinci sınıfların ($\bar{X}$ =33.43), yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım istemede sekizinci sınıfların en yüksek ortalama sahip olduğunu, sınıf düzeyine göre aritmetik ortalamalarda gözlenen bu farklılıkların uygulanan varyans analizine göre anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca etkili yardım isteme boyutunda kız öğrencilerin ($\bar{X}$ =33.81), yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım isteme boyutlarında erkek öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Uygulanan *t* testi *Sonuçlarına* göre aritmetik ortalamalardaki farklılıkların etkili yardım isteme (t =4.28; $p<.05$) ve yüzeysel yardım isteme (t =4.26; $p<.05$) boyutlarında anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin etkin katılımları ve yardım istemeleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kendini vermenin etkili yardım istemeyle ($r=.27$ $p<.01$) pozitif yönde, yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım istemeyle negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Etkin katılımın hoşnutsuzluk boyutu ise etkili yardım istemeyle ($r=-.14$ $p<.01$) negatif yönde, yardım istemeden kaçınma ve yüzeysel yardım istemeyle pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Sonuç: Araştırma sonuçları öğrencilerin etkin katılım durumlarının sınıf düzeyi yükseldikçe olumsuz yönde değiştiğini ortaya koymuştur. Araştırma *Sonuçlarına* göre altıncı sınıf öğrencileri kendilerini derse daha fazla verirken sekizinci sınıf öğrencileri daha çok hoşnutsuzluk yaşamaktadırlar. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe güdülerinin düşmesi, sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınavı nedeniyle yaşadıkları olumsuzluklar bu durumun nedeni olarak görülebilir. Araştırma *Sonuçları* erkek öğrencilerin daha fazla hoşnutsuzluk yaşadığını da ortaya koymuştur. Öğrencilerin yardım isteme durumları da sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişmektedir. Kız öğrencilerin yardım isteme durumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırma *Sonuçlarına* göre etkin katılım ile yardım isteme arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Kendini derse veren öğrenciler etkili yardım istemekte, hoşnutsuzluk arttıkça yardım istemekten kaçınma ve yüzeysel yardım isteme artmaktadır.

Anahtar sözcükler: Etkin katılım, yardım isteme, öz düzenlemeli öğrenme, cinsiyet

Kaynaklar

- Güvenç, H. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen Güdusel Destek Algıları ve Derse Kendini Verme, I. Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 5-8 Ekim 2011, Bildiri Özetleri Eskişehir.
- Karabenick, S. A., Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 33-43
- Koç, C (2013) Öğrenme sürecinde yardım isteme ölçeği (ÖSYİÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması, İlköğretim Online, 12(3), 784-796, 2013. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newman, R. S. (1998). Adaptive helpseeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S. A. Karabenick (Eds.), *Strategic help seeking implications for learning and teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" the role of motivation and attitudes in adolescent' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*. 2, 329-341.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. Çev. Edit. M. Şahin, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Azot Döngüsü Konusu İle İlgili Kavram Yanılgılarını Gidermede React Modelinin Etkisi Üzerine Bir Araştırma

Öğr. Gör. M. Said DOĞRU
Kastamonu Üniversitesi, msaid.dogru@kastamonu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Arzu SAKA
Karadeniz Teknik Üniversitesi, asaka@ktu.edu.tr

Doç. Dr. Hülya DEMİRCİOĞLU
Karadeniz Teknik Üniversitesi, hulyademir@ktu.edu.tr

Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ
Karadeniz Teknik Üniversitesi, cerrah@ktu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Fen bilimlerinin pek çok alanında olduğu gibi biyoloji konularında öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları öğretim sürecinde önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Köse, 2007; Çepni, Taş & Köse, 2006; Öztas ve Özay, 2004; Dikmenli ve Çardak, 2004). Biyoloji konularının öğretiminde öğretmenin aktif öğrencilerin dinleyici durumunda olması, yoğun ders programlarının öğretmenlerce yetiştirilmeye çalışılması, öğretim materyallerinin azlığı, laboratuvar uygulamalarının eksikliği gibi pek çok etkenin bu yanılgıların oluşumuna neden olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda biyoloji zor ve sıkıcı bir ders olarak nitelendirilmekte ve öğrenciler, biyoloji konularında geçen kavramları ezberlemeyi tercih etmektedirler.

İlgili alan taraması incelendiğinde, öğrencilerin biyolojinin pek çok konusunda kavram yanılgısına sahip oldukları ve bu yanılgıların giderilmesine yönelik farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde varılan *Sonuç*, öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımı ve öğretilen konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öğrenme düzeyinin artırmaktadır. Bu bağlamda, bağlam temelli öğretim yaklaşımının biyoloji konularındaki kavram yanılgılarının giderilmesi üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Son zamanlarda fen eğitimi alanında bağlam temelli yaklaşım ile ilgili araştırmaların ivme kazandığı görülmektedir (Ramsden, 1992; Kegley, Stacy & Carroll, 1996; Ramsden, 1997; Barker ve Millar, 1999; Barker ve Millar, 2000; Bennett, Holman, Lubben, Nicolson & Prior, 2002; Nentwig, Parchmann, Demuth, Graesel & Ralle, 2002; Sutman ve Bruce, 1992; Watters, 2004; Bennetta, Gräselb, Parchmann & Waddingtona, 2005; Bennett ve Lubben, 2006; Demircioğlu, 2008; Demircioğlu, Demircioğlu & Çalık, 2009; Tekbıyık, 2010). Fakat, biyoloji öğretimine yönelik yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu ve (Köse ve Tosun, 2011) REACT stratejisinin kullanıldığı çalışmalarında (Ingram, 2003; Ültay ve Çalık, 2011; Demircioğlu, Vural & Demircioğlu, 2012) çok sınırlı olduğu görülmüştür. Literatürde görülen bir diğer eksiklik de azot döngüsü konusuna yönelik yürütülen çalışmalara da fazla rastlanılmamasıdır (Özalemdar ve Saka, 2010).

Bütün bu bilgiler ışığında, öğrencilerin azot döngüsü konusundaki kavram yanılgılarının tespit edilip, REACT stratejisinin bu yanılgıların giderilmesi üzerinde etkili olup olmayacağının araştırılmasının alan yazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, REACT Stratejisine uygun tasarlanmış öğretim sürecinin ilköğretim öğrencilerinin azot döngüsü konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışmada, REACT stratejisinin öğretim sürecindeki etkililiği incelendiğinden, deneysel yöntem tercih edilmiştir. Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini 40 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 2012–2013 eğitim–öğretim yılı bahar döneminde yürütülen çalışmada, Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan Madde Döngüleri Ünitesi kapsamındaki Azot Döngüsü konusuna yönelik, REACT Stratejisi öğrenme ilkelerine göre bir ders planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama süreci üç ders saatinde (3X40) tamamlanmıştır.

Öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek amacı ile 13 sorudan oluşan bir, çoktan seçmeli test geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliği alanında uzman öğretim üyelerinin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak sağlanırken, görünüş geçerliliği pilot uygulamadaki öğrencilerin görüşleri ile sağlanmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Test ön ve son test olarak iki kez uygulanmıştır. Öğrencilerin süreç ile ilgili görüşlerini değerlendirmek amacı ile de altı sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Bulgular: Uygulama öncesinde öğrencilerin konuyla ilgili mevcut bilgilerinin ne olduğunu görmek için ön, uygulamadan sonraki değişimin ne yönde olduğunu tespit etmek için son test uygulanmıştır. Ön ve son test puanları arasında bir fark olup olmadığını görmek için bağımlı (paired) t-testi yapılmıştır.

Bağımlı t-testi Bulguları şöyledir:

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları birbirine çok yakın çıkmıştır. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde aynı düzeyde olduğu söylenebilir.
2. Araştırma Bulguları incelendiğinde kontrol ve deney gruplarında ön ve son test puanları arasında, son test lehine bir farklılık ortaya çıkmıştır.
3. Uygulamanın ardından yapılan son testte, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin azot döngüsüne ilişkin puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Uygulama sonunda, öğrencilerden dersin işleniş ve kullanılan materyallerle ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere altı soru sorulmuştur. Bu sorularla ilgili olarak öğrencilerin olumlu yönde dönüt verdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda, uygulama öğretmeni de genel anlamda süreç ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Öğretmen, yapılan

uygulamanın, öğrencilerdeki potansiyeli ortaya çıkarması, tartışma sorularıyla öğrencilerin sürece katılmalarını teşvik etmesi ve sınıfta vasat sayılan öğrencilerin ön plana çıkmasını sağlaması yönünden olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç: Bu çalışmadan elde edilen *Bulgular* doğrultusunda, REACT Stratejine göre hazırlanmış öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenmeleri ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılabilir. Öğrenciler, öğretim sürecinde aktif olmaktan çok hoşlandıklarını ve süreç içerisinde bazı materyalleri kendilerinin geliştirmesinin öğrendiklerinin zihinlerinde daha kalıcı olmasını sağladığını ifade etmişlerdir.

REACT stratejisine göre hazırlanan etkinlik planı dahilinde günlük hayattan alınan içeriklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılabilir. REACT stratejisine uygun olarak öğrencilerin hazırladıkları materyallerde öğrencilerin aktif kılınması, süreç içerisinde tartışma ortamlarının oluşturulması, görsel materyallerin kullanılması ve gerçek hikayelerle olayların sorgulanması, öğrencilerin ilgisini sürekli tuttuğu ve dersin daha akıcı işlenmesini sağladığı düşünülmektedir. Azot döngüsü konusunun günlük yaşamdan örneklerle verilmesini sağlayan REACT stratejisinin, konunun hayatımızın bir parçası olduğu farkındalığını kazandırdığı söylenebilir.

Anahtar sözcükler: biyoloji ve fen eğitimi, kavram yanlışlığı, React modeli

Kaynakça

- Barker V., Millar R. (1999). Students' Reasoning About Chemical Reactions: What Changes Occur During A Context-Based Post-16 Chemistry Course? *International Journal of Science Education*, 21, 645-665.
- Barker, V., Millar R. (2000). Students' Reasoning About Basic Chemical Thermo Dynamics And Chemical Bonding: What Changes Occur During A Context-Based Post-16 Chemistry Course? *International Journal of Science Education*, 22, 1171- 1200.
- Bennett, J., Holman, J., Lubben, F., Nicolson, P. & Prior, C. (2002). Science Incontext: The Salters Approach, 1-51, http://www.ipn.uni-kiel.de/chik_symposium/sites/pdf/salters.pdf, 21 Kasım 07.
- Bennett, J., Gräsel, C., Parchmann, I. & Waddington, D. (2005). October. Context-Based And Conventional Approaches To Teaching Chemistry: Comparing Teachers' Views, *International Journal Of Science Education*, 27 (13), 1521-1547.
- Bennett J. ve Lubben F. (2006). Context-Based Chemistry: The Salters Approach, *International Journal of Science Education*, 28, 999-1015.
- Çepni, S., Taş, E. & Köse, S. (2006). The Effects Of Computer-Assisted Material On Students' Cognitive Levels, Misconceptions And Attitudes Towards Science. *Computers & Education*, 46 (2), 192-205.
- Demircioğlu, H. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Maddenin Halleri Konusuyla İlgili Bağlam Temelli Materyal Geliştirilmesi Ve Etkililiğinin Araştırılması. Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. Ve Çalık, M. (2009). Investigating The Effectiveness Of Story Lines Embedded Within A Context-Based Approach: The Case For The Periodic Table, *Chemistry Education Research And Practice*, 10, 241-249.
- Demircioğlu, H., Vural, S. & Demircioğlu, G. (2012). "REACT" Stratejisine Uygun Hazırlanan Materyalin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Başarısı Üzerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 101-144.
- Dikmenli, M. & Çardak O. (2004). A Study On Misconceptions In The 9th Grade High School Biology Textbooks, *Eurasian Journal Of Educational Research*, Issue 17.
- Ingram, S. J. (2003). The effects Of Contextual learning instruction On Science Achievement Male And Female Tenth Grade Students. Ph.D., University, South of Alabama, USA.
- Kegley, S., Stacy, A.M., Carroll, M.K. (1996). Environmental Chemistry In The General Chemistry Laboratory, Part I: A Context-Based Approach To Teaching Chemistry, *The Chemical Educator*, 1, 1-14.
- Köse, S. (2007). The Effects Of Concept Mapping Instruction On Overcoming 9th Grade Students' Misconception About Diffusion And Osmosis. *Journal Of Baltic Science Education*, 6 (2), 16-25.
- Köse, E.Ö., Tosun, F.Ç., (2011). Yaşam Temelli Öğrenmenin Sinir Sistemi Konusunda Öğrenci Başarılarına Etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8 (2): 91-106.
- Nentwig, P., Parchmann, I., Demuth, R., Graesel, C. & Ralle, B. (2002). Chemie Im Kontext: From Situated Learning In Relevant Contexts To A Systematic Development Of Basic Chemical Concepts. *Paper Presented At The 2nd International Science Education Symposium On Context-Based Science Curricula*. Kiel, Germany, October 10-13.
- Öztaş, H. Ve Özay E. (2004). Biyoloji Öğretmenlerinin Biyoloji Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Erzurum Örneği). *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart 2004 Cilt: 12, No:1 Sayfa:69-77.
- Ramsden, J. M., (1992). If it's Enjoyable, Is it Science?, *School Science Review*, 73, 65-71.
- Ramsden J., (1997). How Does A Context-Based Approach Influence Understanding Of Key Chemical Ideas At 16?, *International Journal Of Science Education*, 19, 697-710.
- Sutman, F., Bruce, M., 1992. Chemistry in the Community – Chemcom. *Journal of Chemical Education*, 69, 564-567.
- Tekbıyık, A. (2010). Bağlam Temelli Yaklaşımla Ortaöğretim 9. Sınıf Enerji Ünitesine Yönelik 5e Modeline Uygun Ders Materyallerinin Geliştirilmesi, K.T.Ü, Doktora Tezi, Trabzon.
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2011). REACT Stratejisine Yönelik Bir Uygulama Örneği: Asit Ve Bazlar Örneği. *II. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi*, Erzurum.
- Watters, J. J., (2004). Engaging With Chemistry Through Contexts, *Paper Presented To The Royal Australian Chemical Institute, Tertiary-Secondary Interface Conference*, Brisbane, <http://eprints.qut.edu.au/archive/00006582/01/6582.pdf>.

Okul Müdürlerinin ve Fizik Öğretmenlerinin Laboratuvar Uygulamalarına ve Yeni Fizik Öğretim Programı İçerisindeki Laboratuvar Uygulamalarının Kullanımına Yönelik Görüşleri

Öğr. Gör. Dr. Işıl AYKUTLU
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi
Bölümü,
Fizik Eğitimi Anabilim Dalı
Ankara-Türkiye
aykutlu@hacettepe.edu.tr,

Sevim BEZEN
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi
Bölümü,
Fizik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksel Lisans
Ankara-Türkiye
sevimbezen@hacettepe.edu.tr,

Prof. Dr. Celal BAYRAK
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Eğitimi Bölümü,
Fizik Eğitimi Anabilim Dalı
Ankara-Türkiye
cbayrak@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Teknoloji, bilgi ve iletişimin hızla ilerlediği bu yüzyılda, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, bilgi ve becerilerini günlük hayatta kullanabilen, bilim ve teknoloji arasında ilişki kurabilen ve deneyerek, görerek, araştırarak, inceleyerek öğrenebilen bireylerin yetiştirilmesi fen bilimleri eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Ekici, Ekici, & Taşkın, 2002). Fen bilimlerinin günümüzde giderek önem kazanmasıyla, bilimin var olduğu laboratuvarlar da fen bilimlerinin odak noktası haline gelmiştir (Soslu, Dilber, & Düzgün, 2011). Fen bilimleri eğitiminde, eğitimin bir parçası olan laboratuvarların okullardaki kullanımı, eğitimi etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Yenice, Balım, & Aydın, 2008). Laboratuvarlar öğrencilerin daha etkili ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olmakla birlikte, okullarda da bulunması gereken ortamlardan biridir (Sarı, 2013). Yapılan bir çok araştırma; fen bilimlerindeki soyut konuların daha anlaşılır hale gelmesinde, öğrencilerin el becerilerinin gelişmesinde, fen bilimlerine karşı öğrencilerin tutumlarının ve başarılarının artmasında, bilimsel gerçeklere nasıl ulaşıldığını öğrencilerin fark edebilmesinde ve öğrencilerin problem çözme ve inceleme becerilerinin gelişmesinde laboratuvar uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir (Çepni et al., 1994; Değirmençay, 1999; Ekici et al., 2002; Bağcı et al., 1999; Hofstein & Lunetta, 1982).

2013-2014 yılından itibaren kademeli olarak uygulanacak olan yeni fizik öğretim programında, sorgulamaya ve araştırmaya dayalı olan öğrenmenin anlamlı olduğu ve öğrenmenin bireysel olduğu kadar da sosyal bir olayda olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu bağlamda, yeni fizik öğretim programında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmekte olup, konuların öğretiminde de öğretmenlerin deneysel uygulamalara yer vermesi önerilmektedir (Yiğit, 2013). Laboratuvarlarda uygulanacak olan deneylerin planlanmasını, uygulanmasını ve güvenli bir şekilde çalışmanın sürdürülebilmesi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Aynı zamanda okuldaki eğitimin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesinde çaba göstererek, eğitimin geliştirilmesi ve yönlendirilmesi görevini üstlenen okul müdürleri de laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Tebliğler Dergisi, 2003, aktaran Canbazoglu, Eroğlu, & Demirelli, 2010). Bütün bu noktalar göz önüne alındığında, laboratuvar uygulamalarına ve laboratuvar uygulamalarının yeni fizik öğretim programı içerisindeki kullanımına yönelik aynı okulda görev yapan lise okul müdürlerinin ve fizik öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmanın, alan yazında sınırlı sayıda çalışmanın yer almasından da kaynaklı fizik eğitime katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma, 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde Ankara’da bulunan Anadolu liselerinde görev yapmakta olan 20 lise okul müdürü ve 30 fizik öğretmeni ile nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Laboratuvar uygulamalarına ve laboratuvar uygulamalarının yeni fizik öğretim programı içerisindeki kullanımına yönelik, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan görüşme formları, fizik eğitiminde uzman üç kişinin görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Pilot çalışma kapsamında da üç okul müdürü ve üç fizik öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve elde edilen *Bulgular* değerlendirilerek görüşme formları son halini almıştır. Okul müdürlerine yönelik düzenlenmiş olan görüşme formunda 9 adet açık uçlu soru bulunurken, öğretmenlere yönelik hazırlanan formda da 10 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Okul müdürleri ve fizik öğretmenleri ile yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler 25-30 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Daha sonra kayda alınan veriler bilgisayarda her bir okul müdürü ve öğretmen adına oluşturulan dosyalara kaydedilmiştir. Betimsel istatistik yönteminin kullanıldığı araştırmada, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin her bir soruya yönelik verdikleri yanıtlar kendi içerisinde benzerliklerine göre alt kategoriler oluşturularak çözümlenmiş ve araştırmanın *Bulguları* elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen *Bulguların* güvenilirliğini sağlamak amacıyla, verilerin uygun kategorize edilip edilmediğine yönelik fizik eğitiminde uzman üç kişinin görüşleri ve önerileri ile kategoriler son hallerini almışlardır.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ve fizik öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, lise okul müdürlerinin tümünün ve öğretmenlerin 24(%80)’ünün laboratuvarların öğretim sürecinde kesinlikle kullanılması gerektiğini ve laboratuvarlarda yapılan öğretimin öğrencilerin başarılarına, konuları daha anlamlı öğrenmelerine ve derslere karşı ilgi ve tutumlarına olumlu etkisi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, okul müdürlerinin 8(%40)’inin ve öğretmenlerinde 8(%26,66)’inin yeni fizik öğretim programının laboratuvar uygulamalarından yararlanılabilecek şekilde

düzenlendiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin 24(%80)'ünün de kendilerinin bazı sorunlardan dolayı hem 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanan hem de 2013-2014 güz döneminden itibaren kademeli olacak şekilde uygulamasına başlanan fizik öğretim programlarında laboratuvar uygulamalarını gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Öğretmenler laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirememeye nedenlerinin, yetersiz ders saatleri, okulun laboratuvar koşullarının uygun olmaması, öğrencilerin laboratuvar uygulamaları yerine üniversite giriş sınavına uygun ders işlenişini tercih etmesi ve kendilerinin laboratuvar uygulamaları için yeterli olmaması gibi etkenler olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin 6(%30)'sı ve öğretmenlerin 19(%63,33)'u, fizik ders saatlerinin laboratuvar uygulamaları için yeterli olmadığı konusunda aynı görüşe sahip olup, fizik ders saatlerine ayrıca uygulama saatlerinin ilave edilerek ders saatlerinin artırılması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Ayrıca, laboratuvarlarda öğretmen yükünün de fazla olduğunu belirten okul müdürlerinin 11(%55)'i, öğretmenleri laboratuvarlarda yapılan öğretime teşvik etmek amaçlı ek ödeneklerin verilmesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada laboratuvar koşulları ve kullanımı ile ilgili aynı okuldaki müdür ve öğretmenlere yöneltilen sorulardan farklı yanıtlar alınması da dikkat çekici *Sonuçlardan* birisidir.

Anahtar kelimeler: Okul müdürleri, fizik öğretmenleri, fizik öğretim programı, fizik laboratuvarları, fizik eğitimi.

Kaynaklar

- Azizoğlu, N., & Uzunturyaki, E. (2006). Kimya laboratuvarı endişe ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62.
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (1999). Fizik konularının öğretiminde farklı öğretim metodlarının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 79-88.
- Canbazoglu, S., Eroğlu, B., & Demirelli, H. (2010). Okul müdürlerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 759-774.
- Çepni, S., Akdeniz, R. A., & Ayas, A. (1994). Fen bilimlerinde laboratuvarın yeri ve önemi (III): Ülkemizde laboratuvar kullanımı ve bazı öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 206, 24-28.
- Değirmençay, Ş. A. (1999). *Fizik öğretmenlerinin laboratuvar becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ekici, F., Ekici, E., & Taşkın, S. (2002). *Fen laboratuvarlarının içinde bulunduğu durum*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. (1982). The role of laboratory in science teaching: Neglected Aspects of Research. *Review of Educational Research*, 52, 201-217.
- Hofstein, A. (2004). The laboratory in chemistry education; thirty years of experience with developments, implementation and research. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5(3), 247-264.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Morrison, H. (2007). Promising leadership practices, Ed. (Tirozzi, G. N.) *Changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preraring for the future*. National Association of secondary school principals, 19-30.
- Sarı, M. (2013). Fizik konularının öğretiminde deneysel çalışmanın öğrenci başarısına etkisi ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 18.
- Singer, S., Hilton, M., & Schweingruber, H. (2005). Needing a new approach to science labs. *The Science Teacher*, 72(7), 10.
- Soslu, Ö., Dilber, R., & Düzgün, B. (2011). Fizik öğretiminde laboratuvar yönteminin ilköğretim matematik bölümü öğrencilerinin başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Yenice, N., Balım, G. A., & Aydın, G. (2008). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutumları ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 469-484.
- Yiğit, N. (2013). *Ortaöğretim fizik dersi öğretim programı uygulamada ne getirebilir?* Fen ve Fizik Eğitimi Sempozyumu, 26-27 Nisan, KTÜ, Trabzon.

Öğr. Gör. Aylin TUTGUN-ÜNAL
Maltepe Üniversitesi
aylintutgun@maltepe.edu.tr

Ar. Gör. Vildan KATMER-BAYRAKLI
Maltepe Üniversitesi
vildankatmer@maltepe.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte son yıllarda kullanımı gittikçe artan sosyal medya, iletişim alışkanlıklarımızı ve buna bağlı olarak iş yapış şekillerimizi değiştirir hale gelmiştir. Yeni iletişim ortamı olarak popülerliğini koruyan sosyal medya çoğunlukla yeni nesil tarafından kullanılmaktadır. Yeni nesil bu mecralarda sosyalleşme ihtiyaçlarının çoğunu karşılar hale gelmiş, günlük iletişim alışkanlıklarının neredeyse çoğunu sosyal medya ortamlarına adapte etmiştir. Sosyal medyanın bu denli yaygın kullanılması eğitim alanındaki iletişim alışkanlıklarımızın da dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Yeni iletişim ortamlarının gelişmesi ve her kesimden bilgi ve iletişim teknolojilerine olan ilginin artması, sosyal medyanın gücünü arttırmakta, sosyalleşme kavramına da yeni bir boyut kazandırmaktadır (Vural ve Bat, 2010). Bu bağlamda sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanımı ile ilgili araştırmalar alan yazında da kendini göstermektedir (Masic ve Sivic, 2011; Stanciu, Mihai ve Aleca, 2012; Tutgun-Ünal ve Köroğlu, 2013). Özellikle genç nesil, arkadaşları ve öğretim elemanı ile sosyal ağ kurarak çevrimiçi haberleşmeyi tercih etmekte olduğundan, pek çok eğitim ihtiyacını (bilgi edinme, soru-cevap, danışmanlık vs.) sosyal medya aracılığıyla iletişim kurarak karşılamak istemekte ve sosyal medyayı, e-posta göndermeye veya yüz yüze görüşmeye tercih etmektedir. Mitchell (2009) ve Stevenson ve Liu (2010)'nın "informal öğrenme" ortamı olarak belirttikleri sosyal medya ilgili pek çok araştırma, öğrencilerin gündelik hayatta sosyal medyadan ne şekilde faydalandıklarının ve ne tür aktivitelerde bulunduklarının üzerinde durmuştur (Kartal ve Kokoç, 2010; Usluel ve Mazman, 2009; Mitchell, 2009; Stevenson ve Liu, 2010; Tutgun-Ünal ve Köroğlu). Ayrıca, alan yazında, bu aktivitelerin bir dize adapte edilerek sistematik olarak yürütüldüğü çalışmalara da rastlanmaktadır (Büyüksener, 2013; Keleş ve Demirel, 2011). Kartal ve Kokoç'un (2010) sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinde yer alan "Okul proje/ödevleriyle ilgili araştırma yapma", "Eğitim amaçlı grupları ve etkinlikleri inceleme", "Güncel, farklı bilgiler ve düşüncelerle karşılaşma" ve "Yabancı dil bilgisini geliştirme" gibi eğitimsel amaçlara öğrencilerin yüksek oranlarda olumlu görüş bildirdiği, sosyal medyanın eğitim amaçlı sorgulanmasına yönelik elde edilen araştırma *Sonuçları* arasındadır (Akyazı ve Tutgun-Ünal, 2013).

İletişim amacıyla yaygın kullanıldığı görülen sosyal medya uygulamalarından bir tanesi de Twitter'dır. Eğitim-öğretim sürecindeki öğrenci-öğretmen iletişiminin son zamanlarda yaygın olarak kullanıldığı görülen Twitter üzerinden yürütülmesinin etkili olup olmadığını belirleyebilecek çalışmaların öncelikle geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adayları ile çalışılmasının gayet doğal olduğu açıktır. Bu tür çalışmalar öğrencilere sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanılabileceğine dair anlayış geliştirmelerine ve bu vesile ile bu mecralardan ileride mesleki hayatlarında ne şekilde yararlanabileceklerine dair bir anlayış oluşturmalarını sağlayacaktır. Bu noktadan hareketle araştırmanın problem cümlesi "Öğretmen adaylarının sosyal medyanın eğitimde iletişim amaçlı kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Amaç : Bu çalışmada, sosyal medyada en yaygın kullanılan uygulamalardan biri olan Twitter'ın eğitimde iletişim aracı olarak kullanılması ele alınacaktır. Öğretmen adaylarının Twitter'ın eğitimde iletişim amaçlı kullanılması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi çalışmanın odağını oluşturacaktır.

Yöntem : Öğretmen adaylarının sosyal medyanın eğitimde iletişim amaçlı kullanılmasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2013-2014 eğitim öğretim yılında "Bilgisayar I" dersini alan 75 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ile bir dönem boyunca "Bilgisayar I" dersinin iletişimi (öğretim elemanının duyuruları, öğretim elemanı-öğretmen adayı iletişimi, öğretmen adayı-öğretmen adayı iletişimi, öğretmen adaylarının ödev teslimi) Twitter üzerinden sağlanmış ve dönem sonunda öğretmen adaylarının bu süreç hakkındaki görüşleri açık uçlu bir soru yardımıyla yazılı olarak alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle Twitter üzerinden ders hakkındaki paylaşımları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, nitel veri analizine uygun olarak yürütülmüş olup, elde edilen verileri sınıflandırmak ve bunlar üzerinde çıkarım yapmak amacıyla verilerin analizinde "içerik analizi yöntemi" kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerini belirgin bir şekilde ortaya koyan kavramlar, sözcükler ve bunları şekillendiren özellikleri genel bir kategori haline getirmek amacıyla veri analizinde ise açık kodlama (Ekiz, 2003, s.85) uygulanarak ortak temalar belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, araştırmanın niteliğini artırma konusunda alınacak önlemlerden biri, alanında uzman kişilerden çeşitli bakış açıları yönünden araştırmanın incelenmesinin istenmesidir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu çalışmada araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği olgusuna olumlu bir etki yapacağı düşünülerek temaların belirlenmesinde ve yorumlanmasında uzman incelemesine başvurulmuştur.

Bulgular : Araştırmadan elde edilen *Bulgular*, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının, sıklıkla sosyal medyada ve özellikle Twitter'da bulunmalarından dolayı eğitimde iletişim amaçlı Twitter kullanımı hakkında olumlu görüşler bildirdiğini göstermiştir. Özellikle, öğretmen adayları dersle ilgili duyurulardan anında haberdar olma, dersle ilgili tüm sorularını öğretim elemanına hızlı ve rahat bir şekilde sorabilme, sınıf arkadaşlarıyla ders hakkında paylaşımlarda bulunabilme gibi Twitter'ın

eğitimde iletişim amaçlı kullanılmasına yönelik faydalı yanlarından bahsetmişlerdir. Diğer taraftan, sosyal paylaşım ağlarını kullanım alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarının ise Twitter'in bu amaçla kullanılmasına yönelik olumsuz görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Sonuç : Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Twitter aracılığıyla eğitim-öğretim süreci boyunca dersle ilgili duyurulardan anında haber olma, öğretim elemanı ve birbirileri ile hızlı ve rahat bir şekilde iletişim kurma olanağına sahip olma ve ödevleri hakkında anında geri bildirim alma gibi pek çok konuda avantaj sağladıklarını belirterek olumlu görüş bildirmesi, eğitim amaçlı Twitter kullanımına yönelik yapılmış olan diğer araştırmaları destekler niteliktedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Mardan, 2010; Grosseck ve Hotescu, 2008; Odabaşı ve diğerleri, 2012; Schmucki ve Meel, 2010). Twitter'ın eğitim amaçlı olarak kullanımına yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmen adaylarının sosyal ağlarda hesabı olmadığı için bu şekilde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle, sosyal ağların eğitimde kullanımına yönelik verilecek seminerler ile öğretmen adaylarının bu mecralardan kendi faydaları doğrultusunda yararlanabileceklerine dair bir anlayış oluşturacakları, hesabı olmayanların sayısının ise teknolojinin bu derece ilerlemesiyle paralel olarak azalacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Öğretmen adayı, Sosyal medya, Twitter

Kaynakça

- Akyazı, E. & Tutgun-Ünal, A. (2013). İletişim Fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal TR*, 3(6), 1-24.
- Büyüksen, E. (2013). Sosyal medya üzerinden üniversite eğitimi, www.ercument.org/category/bilgi-universitesi/ web adresinden 15 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Grosseck, G. & Holotescu, C. (2008). Can we use Twitter for educational activities? *The 4Th International Scientific Conference: E-learning and Software for Education*. 5 Mart 2014 tarihinde <http://www.morsmal.org/documents/members/admin/Can-we-use-Twitter-for-educational-activities.pdf> web adresinden edinilmiştir.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildiriler*. 12 Mart 2014 tarihinde http://orcun.madran.net/yayinlar/sosyal_aglari_egitim_amacli_kullanimi.pdf web adresinden edinilmiştir.
- Karal, H. & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251-263.
- Keleş, E. & Demirel, P. (2011). Bir sosyal ağ olarak Facebook'un formal eğitimde kullanımı. *5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. 22-24 Eylül 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Masic, I. & Sivic, S. (2011). Social networks in education of health professionals in Bosnia and Herzegovina – The role of pubmed/medline in improvement of medical sciences. *Acta Inform Med*, 19(4), 196-202.
- Mitchell, K. (2009). *ESOL students on Facebook*. Unpublished master's thesis, Portland State University, Portland.
- Odabaşı, H., Mısırlı, M., Günüş, S., Şahin-Timar, Z., Ersoy, M., Som, S., Dönmez, F.İ., Akçay, T. & Erol, O. (2012). Eğitim için yeni bir ortam: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, Ocak-2012, 2(1).
- Schmucki, L. & Meel, S., K.(2010). Social networking in education: Practices, policies, and realitie, 10 Mart 2014 tarihinde <http://www.mmseducation.com/register2010/> web adresinden edinilmiştir.
- Stanciu, A., Mihai, F. & Aleca, O. (2012). Social networking as an alternative environment for education. *Accounting and Management Information Systems*, 11(1), 56-75.
- Stevenson, M. P. & Liu, M. (2010). Learning a language with web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO Journal*, 27(2), 233-259.
- Tutgun-Ünal, A. & Köroğlu, O. (2013). A comparative study of social network usage and adoption among Turkish prospective teachers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 24-42.
- Usluel, Y. K. & Mazman, S.G.(2009). Sosyal ağların benimsenmesi ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8 (15), 139-160.
- Vural, Z. B. & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5), 3348-3382.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yrd. Doç. Dr. Erkan IŞIK
Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı,
eisik@mevlana.edu.tr

Araş. Gör. Sabiha BULDUK
Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
sbulduk@mevlana.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Benliğin ayrışması (differentiation of self) kavramı, Murray Bowen (1976, 1978) tarafından geliştirilen Aile Sistemleri Kuramının merkezinde yer almaktadır. Benliğin ayrışması, bir bireyin başkalarıyla olan ilişkilerinde (a) duygu ve düşünceleri ve (b) yakınlık ve uzaklık dengesini kurabilmesi olarak düşünülmektedir (Skowron & Friedlander, 1998). Çok boyutlu bir kavram olan benliğin ayrışması, kişinin kendi iç yaşantısına ve başkalarıyla olan ilişkilerine yönelik iki ana boyut ve bu iki ana boyutun altında dört farklı alt boyutta incelenmektedir (Skowron & Schmitt, 2003). Kişinin kendi iç yaşantısına yönelik iki boyuttan biri "Ben pozisyonu alma" ve diğeri de "Duygusal tepkisellik" başkalarıyla ilişkisine yönelik alt boyutlar ise "Başkalarına bağımlılık" ve "Duygusal kopma" boyutlarıdır (Skowron & Friedlander, 1998; Skowron & Schmitt, 2003). Bowen'a (1978) göre, benliği ayrışmış bireyler benlik algılarını yitirmeden başkalarıyla duygusal ilişkiler kurabilir, duygularını abartılı olmadan dengeli bir şekilde karşılarındakilere iletebilir ve başkalarına aşırı bağlanmadan duygusal ilişkilerini sürdürebilirler.

Bowen'ın Aile Sistemleri Yaklaşımını benimsemiş uygulamacılar ve araştırmacılar, benliğin ayrışma seviyesini ölçmek için birçok ölçme aracı geliştirmişlerdir (Haber, 2003; Licht & Chabot, 2006; Schnarch & Regas, 2012; Skowron & Friedlander, 1998). Bu ölçme araçlarından en çok kullanılan ve tercih edilenlerden bir tanesi de Skowron ve Friedlander (1998) tarafından geliştirilen ve daha sonra Skowron ve Schmitt (2003) tarafından revize edilen "Benliğin Ayrışması Ölçeği"dir (Differentiation of Self Inventory). Bu ölçek Çince, İbranice, Korece gibi birçok farklı dile çevrilmiş ve farklı kültürler için uyarlama çalışmaları yapılmıştır (Chung & Gale, 2006; Lam & Chan-So, 2013).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise, bu çalışmanın yazarları tarafından 2013 yılında, daha çok yetişkin gruplarda kullanılan bir ölçek olmasından dolayı 25 yaş üzerinde toplam 408 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir (Işık & Bulduk, 2013). Ancak, benliğin ayrışmasıyla ilgili ölçümler daha çok yetişkin gruplarda yapılmış olsa da, Bowen'a (1976, 1978) göre benliğin ayrışması erken bebeklik döneminde başlayıp, çocukluk ve ergenlik döneminde devam etmekte ve özellikle üniversite yıllarına denk gelen erken yetişkinlik döneminde kararlılık göstermektedir. Bu açıdan benliğin ayrışması ve bu kavramla ilişkili olan diğer psikolojik yapıların araştırılmasına, sadece yetişkin gruplarda değil ergenliğin sonlarında ve yetişkinliğin başlarında olan üniversite öğrencilerinde de ihtiyaç vardır. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, Benliğin Ayrışması Ölçeğinin bir grup üniversite öğrencisi üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma grubu: Çalışmanın katılımcılarını 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden 286 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların 204'ü (%71.3) kız, 81'i (%28.3) erkektir ve 1 öğrenci cinsiyet belirtmemiştir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 19.66 olup, yaşları 17 ile 33 arasında değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler seçkisiz yolla seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Veri toplama aracı: *Benliğin Ayrışması Ölçeği (BAÖ)*. Skowron ve Friedlander (1998) tarafından geliştirilen ve daha sonra Skowron ve Schmitt (2003) tarafından revize edilen BAÖ, Işık ve Bulduk (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda 20 maddeden oluşan BAÖ, Duygusal tepkisellik (DT), Ben pozisyonu alma (BP), Başkalarına bağımlılık (BB) ve Duygusal kopma (DK) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Toplam puan ve alt ölçekler için alınan puanın yüksekliği, benliğin ayrışma düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. Yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda dört faktörlü yapı desteklenmiş ve beklendiği gibi sürekli kaygı ile yüksek düzeyde negatif ilişki bulunmuştur. BAÖ'nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81 (DT= .78, BP= .75, BB= .77, DK= .74), 5 hafta ara ile elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise $r = .74$ olarak bulunmuştur.

Sürekli Kaygı Envanteri (SKE). Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg ve Jacobs (1983) tarafından geliştirilen ve Öner ve LeCompte (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan SKE, uygulayanların genel olarak yaşadıkları kaygı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, sürekli kaygı düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir. SKE'nin Türkçe formu için güvenilirlik geçerlik çalışmaları sonucunda iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı farklı çalışmalarda .83 ile .92 arasında değişirken test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise $r = .86$ olarak, benzer ölçekler geçerliği kapsamında yapılan çalışmalarda sürekli kaygıyı ölçen diğer ölçeklerle orta ve yüksek düzeylerde korelasyonlar bulunmuştur (Öner & LeCompte, 1985).

Bulgular: Önerilen 4 faktörlü yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda uyum değerlerinin yeterli düzeylerde olduğu ($\chi^2/df=1.51$, GFI=.93, AGFI=.90, CFI=.93, RMSEA=.042 ve SRMR=.071), dolayısıyla 4 faktörlü yapının örneklem verisine iyi uyum gösterdiği söylenebilir. BAÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için sürekli kaygı ile aralarındaki korelasyonlar incelenmiş ve beklendiği gibi BAÖ'nün tüm alt ölçekleri (DT= -0.62, BP= -0.49, BB= -0.56, DK= -0.15) ve toplam puanı (-0.68) ile sürekli kaygı arasında negatif anlamlı korelasyonlar gözlenmiştir.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı DT için .75, BP .74, BB için .67, DK için .83 ve ölçeğin tamamı için .80 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde ise, bu değerlerin .26 ile .53 arasında değiştiği gözlenmektedir. Elde edilen *Bulgulardan Benliğin Ayrışması Ölçeği*'nin üniversite öğrencileri ile kullanmak için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin, Jr. (Ed.), *Family therapy: Theory and practice* (pp. 42–90). New York, NY: Garner Press.
- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice*. New York, NY: J. Aronson.
- Chung, H., & Gale, J. (2006). Comparing self-differentiation and psychological well-being between Korean and European American students. *Contemporary Family Therapy*, 28, 367–381.
- Haber, J. (2003). The Haber Level of Differentiation of Self Scale. In L. Strickland & C. Dilorio (Eds.), *The Measurement of nursing outcomes* (2nd ed.) (pp. 320–331). New York, NY: Springer.
- Işık, E. & Bulduk, S. (2013). Psychometric properties of the Differentiation of Self Inventory-Revised in Turkish adults. *Journal of Marital and Family Therapy*, DOI:10.1111/jmft.12022
- Lam, C. M. & Chan-So, P. C. Y. (2013). Validation of the Chinese Version of Differentiation of Self Inventory (C-DSI). *Journal of Marital and Family Therapy*, DOI:10.1111/jmft.12031
- Licht, C., & Chabot, D. (2006). The Chabot Emotional Differentiation Scale: A theoretically and psychometrically sound instrument for measuring Bowen's intrapsychic aspect of differentiation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32, 167–80.
- Öner, N., & LaCompte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı* [The State-Trait Anxiety Inventory Manual]. Istanbul: Boğaziçi University Press.
- Schnarch, D., & Regas, S. (2012). The Crucible Differentiation Scale: Assessing differentiation in human relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38, 639–652.
- Skowron, E. A., & Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 1–11.
- Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI Fusion With Others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 209–222.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R., Vagg, P.R., & Jacobs, G.A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Yrd. Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL
Dicle Üniversitesi Z. G. Eğitim Fakültesi
firat.birel@dicle.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitim kurumlarında, örgütlerinde ve alanlarında kıyafete ilişkin tartışmaların uzun yıllardan bu yana devam ettiğini söylemek olanaklıdır. Kıyafetin tarihsel dönemlerden beri eğitim açısından tartışılan ve uygulan bir olgu olduğu bilinmektedir. Tek tip kıyafet uygulamalarının diğer alanlar gibi eğitimde de sürekli olarak tartışma yaratması ve uzun süreçlere bu tartışmaların yayılması bu duruma ilişkin yaklaşımlarında gelişmesine yönelik engeller oluşturmuştur. Düzenli ve sistemli eğitim örgütlerinin ve uygulamalarının başlaması ile birlikte kıyafet olgusunun da toplumsal yapılara, geleneklere, inanç, düşünce ve normlara bağlı dinamiklere göre şekillenmesi kaçınılmaz olmaya başlamıştır. Kıyafetin bireysel ve toplumsal anlamda güç, statü, sembolü olması ve ayırt edici özelliğine ilişkin düzenlemeler yapması rolünü ve etkisini artırmıştır. Eğitimin dışı açık bir sistem olarak sürekli değişim ve gelişim içinde olması, toplumsal dinamikleri etkileyen, değiştiren ve bu değişiminde çoğu kez merkezinde bulunması nedeniyle dinamik bir yapı olması beklenen bir durumdur. Son yıllarda kıyafet tartışmaları eğitim politikanın temel gündemi haline dönüşmeye başlamıştır. Eğitim örgütlerinde kıyafete ilişkin her türlü müdahale ve düzenlemeler yoğun tartışmalara neden olmaktadır. Genel olarak kamuya ait alanlardaki kıyafet tartışmalarından eğitim örgütlerinin de yoğun şekilde etkilendiklerini söylemek olanaklıdır. Geçmiş dönemlerdeki politik uygulamaların ve oluşan algının belirleyici olduğu ileri sürülebilir. Sadece günümüze özgü olmayan önceki dönemlerde de değişik yansıma biçimleri görülen eğitim örgütlerindeki kıyafet değişiklikleri ve uygulamalarının öğrencilerin isteklerine, yaşantılarına performanslarına, motivasyonlarına fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerine ne ölçüde uygun olduğu sürekli olarak tartışma ve çatışma konusu olmaktadır. Bu nedenle bu konu üzerinde yapılacak çalışmaların önemli ve güncel olduğu düşünülmektedir. Kıyafet uygulamalarında süregelen değişikliklerin ve buna bağlı olarak oluşan yaklaşımların günümüz açısından taşıdığı anlam ve işlevde farklılaşabilmektedir. Alana ilişkin olarak gerçekleştirilen değişikliklerin siyasal ve politik tartışmaların odağına yerleştirilmesi pedagojik yönden değerlendirilmesini de büyük ölçüde engelleyerek nesnel ve rasyonel bir toplumsal uzlaşmayı daha başından itibaren olanaksız bir duruma dönüştürebilmektedir. Özellikle gölgede kalan ve eğitim bilimleri açısından değerlendirilmesi esas olan bununla birlikte öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerini de göz ardı etmeyen uygulamalar beklentilere de denk düşebilecektir. Bu gereksinimlere uygun bir düzenlemeyi gerektiren kıyafet değişikliklerinin dönemsel beklentilere ve kaygılara göre oluşturulmasının etkilerinin belirlenmesi günümüzde ortaya çıkan ve eğitim örgütlerinde birinci derecede bu duruma ilişkin yakın gözlem ve uygulamalar içerisinde olan yönetici ve öğretmenlerin algılarının ve düşüncelerinin saptaması gerekli bir *Problem durumu* olarak tanımlanabilir.

Araştırmanın amacı: Öğretmen ve okul yöneticilerinin serbest kıyafet uygulamasına yönelik görüşlerinin ortaya koymaktır. Bu genel amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin serbest kıyafet uygulamasına yönelik görüşleri nasıldır?

Öğretmen ve okul yöneticilerinin serbest kıyafet uygulamasına yönelik görüşleri cinsiyet, kıdem, branş ve öğretmen ve yönetici olma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?

Yöntem: Araştırma eğitim politikası olarak kıyafet uygulamalarındaki değişikliklere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurup betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Diyarbakır Büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde yer alan merkez ilçelerdeki (Sur, Yenışehir, Bağlar, Kayapınar) ilköğretim (ilk ve orta) okullardır. Araştırmanın örneklemini merkez ilçelerden random yoluyla seçilen okullardaki öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Maddelerin geliştirilmesinde öncelikle alana ilişkin literatür taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş ve bu maddeler boyutlara göre düzenlenmiştir. Hazırlanan veri toplama aracında bulunan maddelerin ölçülmek istenen alanı kapsamı ve ulaşılmak istenilen hedeflere uygunluğu için alana ilişkin akademisyenlerden uzman görüşü alınmıştır. Anketin yapı geçerliliğinin saptanmasına ilişkin olarak da faktör analizi yapılarak maddelerin faktörlere dağılımı belirlenmiştir. Ön uygulama sonrasında ayrıca veri toplama aracı üç faktör (1.Psikolojik, 2.Sosyo-Ekonomik, 3.Akademikbaşarı-Disiplin) olarak belirginleşmiş ve anket toplam 30 sorudan oluşmuştur. Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin olarak elde edilen verilerin çözümlemesinde Betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel olarak çözümlemeleri için de frekans, yüzdelik, t-testi ANOVA testi ve anlamlı olanlardan farklılaşmanın kaynağını belirlemek içinde Tukey testi uygulanmıştır.

Geçici bulgular: Araştırmada uzun süreden bu yana tartışılan ve eğitim politikalarına yönelik gelişen kıyafet uygulamalarındaki değişikliklere ilişkin paydaş görüşlerinin özellikle öğretmen ve yöneticilerin farklı görüşlerinin ortaya konulacağı beklentisi söz konusudur. Araştırmada öğretmenlerin kıyafetlerdeki değişikliklere ilişkin daha esnek ve olumlu tutum içinde olmaları, yöneticilerin kıyafet değişikliğine ilişkin değişikliklere ilişkin uygulamalarda daha formal ve katı tutum içinde oldukları ileri sürülebilir. Veri toplama aracında yer alan boyutlar (1.psikolojik, 2.sosyo-ekonomik, 3. akademik başarı-disiplin) arasında farklılaşmanın oluşması olasıdır. Özellikle sosyo-ekonomik boyuta ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin dağılımının dikkat çekici biçimde farklılaşacağını söylemek olanaklı bir durumdur. Öğretmenlerin kıyafet uygulamalarındaki değişiklikler ilişkin olarak yöneticilere göre daha açık ve hoşgörülü oldukları söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışma daha geniş bir örneklemede uygulanarak öğretmen, yönetici görüşleri ile birlikte diğer paydaşlarında eğilimlerini ortaya çıkarmada ve öngörü sunmada önemli olabilir. Cinsiyet, kıdem, branş ve öğretmen ve yönetici olma

durumlarına göre değişimin oluşturacağı dağılımın kıyafet değişikliğine ilişkin görüşlerde çok büyük bir farklılık oluşturmayacağı ileri sürülebilir.

Anahtar sözcükler: Eğitim politikası, Kıyafet, Değişim, Yönetici, ğretmen

Kaynakça

- Açıkalin, A. (2003). Okul-nlk-Forma-Giysi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 5-7.
- Dş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim Bilim*, 38, 170.
- Erkan, S. (2003). Okullarda Tek Tip ya da serbest kıyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34, 268-279.
- Hesapçioğlu, M. ve Giorgetti Meşeci, F. (2009). Siyah nlk Beyaz Yakanın Kökeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9(4), 1717-1750.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine dair yönetmelik Resmi gazete. Sayı 28480. 27 Kasım 2012 Salı
- Seta Analiz; Siyaset, Ekonomi, Toplum Araştırmaları vakfı. www.setav.org. Aralık 2012

Araş. Gör. Mahmut BOZKURT
Anadolu Üniversitesi
mahmutbozkurt@anadolu.edu.tr

Prof. Dr. Şefik YAŞAR
Anadolu Üniversitesi
syasar@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem: Bugün dünyayı doğrudan ya da dolaylı olarak saran dinamiklerle karşılaşmayan hiçbir ulus kalmamış; dünya adeta “*Global Köy*” haline gelmiştir. Küresel eğitimin en temel amacı da bu “*Global Köy*” toplumu olarak yetişecek bireylerin gerekli ve yeterli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmış bir biçimde yetişmelerini sağlamaktır. (Kirkwood, 2001, s.10). Küresel eğitime göre, öğrencinin, gelişen ve değişen dünyanın getirdikleriyle başa çıkabilecek bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmış; yaşadığı toplumun, devletin ve dünyanın vatandaşı olmanın getirdiği sorumluluk ve bilince sahip olması gerekmektedir. Bu sorumluluk ve bilinç ile tüm insanların dünyaya uyum sağlaması beklenmektedir. Sosyal bilgilerin temel amacı ise, birbirine karşılıklı olarak bağımlı bir dünyada, kültürel olarak çeşitlilik gösteren ve demokratik bir toplumun bireyleri olarak, genç insanları, kamusal yaşama katılım için gerekli bilgi ve karar alma mekanizmalarıyla donatmak biçiminde tanımlanmaktadır (NCSS,1994). Buna paralel olarak sosyal bilgiler eğitimcisi bilim insanlarının yapmış oldukları tanımlamalar doğrultusunda sosyal bilgiler eğitimi anlayışının küresel eğitimin kültürel çeşitlilik, küresel bağımlılık, demokratik toplum için yeterlilik sahibi ve karar alabilen bireyler yetiştirilmesi gibi temel ortak noktaları bulunduğu görülmektedir (Merryfield, 1997; Kirkwood, 2001; Hanvey, 1982; Martorella, 2001, s.14; Zarrillo, 2004, s.4) .

Eğitim kurumları toplumun gereksinimlerini karşılama görevini yüklenerek çağı yakalayabilen bireyleri yetiştirme konusunda değişime ve yeniden yapılanmaya gitmektedir. Bu kapsamda, yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilen, yaşadığı toplumun, ülkenin ve dünyanın bir bireyi olduğunun bilincinde olan, dünyada yaşanan gelişmeleri takip eden, olaylara farklı açılardan bakabilen, her türlü bireysel ve kültürel farklılığa duyarlı ve saygılı bireylerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarının öncelikli hedefleri haline gelmiştir. Kirkwood’un (2001), belirttiği gibi, yaşanan küresel çağ küresel eğitimi zorunlu kılmıştır. Küresel eğitim de temelde, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanda yaşanan hızlı değişime ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesini amaç edinmektedir.

Küresel eğitime ilişkin ilk çalışmalar ve ilk uygulamalar, ABD ve İngiltere’de (Hicks, 2003; Merryfield, 1997; Kasai, 2007) başlamış olmakla birlikte, günümüzde hem birçok ülkede akademisyenlerce çalışılan bir alan olmuş hem de birçok ülkenin eğitim politikalarını, kurumlarını ve programlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemiştir. Ülkemizde de, son dönemde küreselleşmenin eğitime etkisine yönelik çalışmalar olmakla birlikte, küresel eğitimin tarihsel ve kuramsal çerçevesi temel alınarak yapılan çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinin bireyleri içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yaşama hazırlama gibi bir görev üstlendiği görülmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin gözüyle Sosyal Bilgiler dersinin küresel eğitim ile olan ilişkisine ve Sosyal Bilgiler dersinin küresel eğitimin amaçlarına hizmet edebilme bakımından ortaya konması bir gereklilik olarak görülmüştür. Böylece, yurtdışında alan uzmanları tarafından son elli yılda ortaya konan küresel eğitimin ülkemizdeki Sosyal Bilgiler derslerinde ne kadar yer aldığı ve nasıl yer alması gerektiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, yurtdışında uygulamalı araştırmaların daha fazla olduğu ve uygulamalı araştırmaların alanyazındaki küresel eğitim tanımlamalarına uygun bir çerçevede yürütüldüğü görülmüştür. Yurt içinde yapılan çalışmalar daha çok küreselleşme ya da küreselleşmenin eğitime yansımaları biçiminde olduğu; doğrudan küresel eğitim ile ilgili olmadığı da görülmüştür. Bu bakımdan, bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersi bağlamında küresel eğitimin temel çerçevesi doğrultusunda günümüz dünyasına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirebilmesi bakımından sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konması; daha iyi bireyler yetiştirilebilmesine ilişkin çözüm yollarının sunulması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada, öğretmen görüşleriyle küresel eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin geçmiş deneyimleri, şu anki uygulamaları ve küresel eğitimin sınıf öğretmenleri için ne anlama geldiği araştırma konusu olduğundan ve derinlemesine irdelenmek istendiğinden olgubilim deseni uygun görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerden elde edilen dokümanlarla da öğretmen görüşlerinin desteklenmesi ve inandırıcılığın artırılması düşünülmüştür. Katılımcılar ölçüt örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu kapsamda on iki sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, görüşmeler sınıf öğretmenlerinin küresel eğitime ve Sosyal Bilgiler dersinde küresel eğitime yönelik geçmiş yaşantılarının ve deneyimlerinin derinlemesine incelenebilmesi için “*Üç Görüşme Modeli*” üzerine temellendirilmiştir (Seidman, 2006). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin yanı sıra, öğretmen görüşlerini desteklemek ve inandırıcılığı artırmak amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Bu kapsamda, kendileriyle görüşmeler yapılan öğretmenlerin kendi sınıflarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde yapmış oldukları dokümanlar incelenmiştir. Dokümanların incelenmesi sürecinde herhangi bir ölçüt belirlenmemiş; ulaşılabilen dokümanların tümü incelenmiştir. Öğrenci ürünleri incelenerek, hem inandırıcılığın artırılması hem de öğretmen görüşlerinin sınıf içerisindeki yansımalarına ulaşılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, görüşmeler ve dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizi ile elde edilen verilerden kavramlara ve kavramlar arası ilişkilere ulaşılması amaçlanır. İçerik analizinde kavramlar ve temalar birbiriyle olan ilişkisine göre bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Sonuç: Araştırmada öğretmenlerin küreselleşme ve kültür tanımlamalarının çoğunlukla olumlu olduğu; bununla birlikte küreselleşmenin olumsuz yanlarına ve teknolojik gelişmelerin küreselleşmeye olan etkisine değindikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler farklı kültürlerle etkileşimin sağlanması gerektiğine dair olumlu görüş belirtmişlerdir. Küresel eğitim tanımlamalarının da dünyaya ilişkin bilgi, kültür ve farkındalığın geliştirilmesi yönünde olduğu görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinin küresel eğitime uygun olduğu; ancak gerek öğrenci dokümanlarından gerekse öğretmen görüşlerinden konuların

küresel bakış açısıyla sunulmadığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersinde çoklu bakış açısına yönelik farklılıklara saygı ile ilişkili konulara değinildiği öğretmenler tarafından belirtilmiş; ancak öğrenci dokümanlarında bunun yansımalarına ulaşılamamıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ülkemiz kültürüne yönelik etkinliklerin ağırlıkta olduğu; dünyadaki kültürel öğeleri tanıma kapsamında yapılan etkinliklerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde küresel olaylara yeri geldikçe değindikleri ve bu kapsamda çoğunlukla sivil toplum kuruluşlarının dünyada yaşanan felaketlerde üstlendikleri görevlere değindikleri görülmüştür. Küresel bağlantılar kapsamında görülebilecek etkinliklerin de yetersiz ve yüzeysel kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma *Sonuçlarına* dayalı olarak Sosyal Bilgiler dersinin küresel eğitimin alanyazında belirlenen çerçevesi bakımından oldukça önemli bir ders olduğu, ancak gerek öğretmen görüşlerinden gerek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yapmış oldukları ödevlerden anlaşıldığı üzere dersin küresel eğitim bakımından yüzeysel kaldığı söylenebilir.

Referanslar

- Hanvey, R. G. (1982). An attainable global perspective. *Theory into Practice*. 21(3). Ss.162-167.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*. 55(3).
- Kasai, M. (2007). *Global education in practice: A case study of one Japanese high school*. Ohio State University. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kirkwood, T.F. (2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*. 92(1). Ss.10-15.
- Martorella, P. H. (2001). *Teaching social studies in middle and secondary school*. 3. Baskı. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Merryfield, M.M. (1997). A framework for teacher education in global perspectives. M.M. Merryfield, E. Jarchow, S. Pickert (editörler). *Preparing teachers to teach global perspectives* içinde (ss. 1-24). California: Corwin pres inc.
- NCSS. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington DC: National Council for the Social Studies. <http://www.socialstudies.org/standards> adresinden 14 ocak 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. 3. Ed. New York: Teachers college press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching elementary social studies*. New Jersey: Prentice Hall.

The Development of The Mathematical Creativity Scale

Dr. Savaş AKGÜL
lugkasavas@yahoo.com.tr

Yrd. Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECI
Istanbul University
nihatgurel@yahoo.com.tr

ABSTRACT

Statement of problem: Although there is a rapidly increasing interest for creativity in specific domains such as science and math, there are not enough valid and reliable scales to assess students' creativity in these domains. If mathematical creativity potential can be measured, then the curriculum can be adapted to address the needs of the creative students. In addition to measuring mathematical creativity potential it is crucial to identify students at as early an age as possible and develop a mathematics curriculum that would complement and supplement their potential (Balka, 1974; Mann, 2005). Because of these reasons, valid and reliable measuring scales are necessary for determining the secondary school students' (5th, 6th, 7th and 8th grade: 10-15 years old) mathematical creativity.

Purpose of the study: The purpose of this study is to develop a valid and reliable Mathematical Creativity Scale for the secondary school students (5th, 6th, 7th and 8th grade: 10-15 years old).

Method: The main aim of the study is to develop a valid and reliable scale of math creativity for use with secondary school students. The pilot study's sample consists of 50 secondary school students who attend 5th, 6th, 7th and 8th grade. The field study's sample consist of 297 gifted and talented primary school who attend 5th, 6th, 7th and 8th grade at 4 secondary schools in Istanbul. The collected data analyzed by means of a package program for Windows called SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Findings: Item analysis includes the calculation of item discrimination, item total and item remainder values showed that each item was consistent with the entire scale and distinctive powers of the items were at an acceptable level. For test internal consistency Cronbach Alpha coefficient value was found .80 which supports scale' reliability. Since it has naturally a subjective scoring process, scale rated by 2 scorers and also same scorer re-rated it in different times. Then the correlation showed that the scale has an interrater reliability and intrarater reliability. Test-retest coefficient values showed that the scale measurements are consistent. Content, construct and face validity results presented as a part of validation works of the scale. Acceptability to students' results will be also presented.

Results: The study results showed that this scale was an appropriate instrument to evaluate middle school (5th, 6th, 7th and 8th grade) student's mathematical creativity. This scale can be used for measurement of the students' creativity in mathematics for the purpose of educational interventions and also for the purpose of determining gifted and talented students in mathematics.

Keywords: Mathematical Creativity, Gifted and Talented Students, Mathematical Creativity Scale

References

- Balka, D. S. (1974). The development of an instrument to measure creative ability in mathematics. *Dissertation ABSTRACTS International*, 36(1), 98.
- Mann, E. L. (2005). *Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicators of Mathematical Creativity in Middle School Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). *University of Connecticut, Storrs, CT*.

Research into Turkish Pre-service English Teachers' Intercultural Communicative Competence

Assoc. Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Hacettepe University, arifs@hacettepe.edu.tr

Asst. Prof. Dr. Hüseyin ÖZ
Hacettepe University, hoz@hacettepe.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: Over the last two decades many global changes have brought about a lot of cross-cultural contact among world languages and cultures. People from all over the world can have extensive mutual cooperation and experience now in the 21st century. In this respect educators, researchers and teachers have acknowledged that a fundamental goal of teaching a second or foreign language (L2) is to enable learners to be able to communicate effectively with people from different cultural backgrounds. For example, Byram (1997) maintain that teachers should have a profound and complete understanding of language and culture in order to promote L2 learners' intercultural communicative competence (ICC), or their abilities to communicate and interact across cultural boundaries (p. 7). Similarly, Serçu et al. (2005) argue that people need to possess many intercultural competencies and characteristics such as "the willingness to engage with the foreign culture, self-awareness and the ability to look upon oneself from the outside, the ability to see the world through the others' eyes, the ability to cope with uncertainty..." (p. 2). It is also emphasized that people need to "step outside of" their "frame of reference" (Bennet, 2009, p.122), distance themselves from this framework, and regard themselves as outsiders (Alred, 2003). There seems to be a compelling reason to argue that such knowledge, skills and attitudes play a crucial role in communicating effectively with members of other cultures without misunderstandings or conflicts.

The underlying argument in favor of ICC is that learning ab L2 is does not consist of merely knowing the grammar, syntax, and vocabulary of a language, but it more appropriately attends to learning a systematic means of communication to accomplish an individual's communication goals (Zhou & Griffiths, 2011). As communicating in real and given L2 situations always bears contextual and cultural dimensions, culture and communication cannot be separated from each other (Kramsch, 2001). This suggests that L2 learners need to possess a number of intercultural competencies and characteristics to be able cope with intercultural experiences (Atay et al., 2009, Byram, 2008; Byram & Feng, 2005; Hismanoğlu, 2011; Serçu et al., 2005) Thus, enabling L2 learners to possess intercultural competencies is a significant task of teachers, particularly when their goal is to promote communicative competence.

Purpose of the study: L2 learning and teaching is an intercultural process that also demands L2 teachers have intercultural knowledge, attitudes, and skills so that they can promote ICC acquisition among their learners. To this end, the present study attempts to investigate pre-service English as a foreign language (EFL) teachers' levels of ICC in a Turkish setting and find out whether such factors as study abroad or overseas experience, gender and achievement reveal any differences in their ICC levels.

Methods: This study was carried out using a quantitative approach in which a survey instrument was used to collect data about the pre-service EFL teachers' ICC. As a cross-sectional study done at one point in time, this design allowed the researchers to gather data both quickly and economically (Creswell, 2012, p. 405). The study was done in an EFL teacher training department at a major state university in Ankara. A total of 89 pre-service EFL teachers enrolled in the department participated in the study, responding to the statements in a 5-point Likert scale. The instrument included a self-report questionnaire consisting of two parts. The first part included questions about the participants' demographic information, while the second contained the ICC scale ($\alpha=.81$) adopted from Mirzaei and Forouzandeh (2013) to measure participants' ICC based on Deardorff's (2006) large-scale investigation. It contained 22 items for assessing the respondents' (a) knowledge such as cultural self-awareness, culture-related information, linguistic knowledge, and sociolinguistic awareness, (b) skills or the ability to communicate across cultures, and finally (c) attitudes such as respect for and openness to different cultures as well as their ambiguity tolerance. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics, including Spearman (Rho) correlation coefficient and the Mann-Whitney U tests as well as means.

Findings and Results: The findings of this study revealed that overall the participants achieved a high level of ICC ($M=81.04$, $SD=8.45$), with their mean scores in the knowledge dimension of ICC being higher than those in the skills and attitudes dimensions. The results of the Mann-Whitney U test indicated that there was no significant difference in the ICC levels of males and females. The magnitude of the differences in the means was very small ($\eta^2=.0002$), suggesting that gender differences do not seem to have resulted in significant differences in the participants' ICC in this study. The results of the correlation analysis showed that there was no significant correlation between the participants' ICC and their achievement (GPA), $r = -.159$, $n = 89$, $p > .05$, either. However, this study demonstrated that there were significant strong positive correlations between the participants' overseas experience (staying abroad) and their ICC ($r = .437$, $n = 89$, $p < 0.01$). The findings also revealed that staying abroad was strongly correlated with knowledge ($r = .420$, $n = 89$, $p < 0.01$), skill ($r = .258$, $n = 89$, $p < 0.05$), and attitude ($r = .341$, $n = 89$, $p < 0.01$) dimensions of ICC.

Conclusions and Recommendations: The present study aimed at investigating Turkish pre-service EFL teachers' intercultural communicative competence (ICC). An important conclusion to be drawn from the findings of the study is that staying abroad has a significant positive effect on the participants' ICC level and all ICC components (knowledge, attitudes, and skills). Thus, encouraging pre-service teachers to participate in study abroad programs (e.g., Erasmus exchange) and giving them the opportunity to take elective intercultural education courses will undoubtedly promote their intercultural communicative competence. Further studies with a large group of pre-service English teachers may be needed to confirm the findings of this study.

Keywords: Intercultural communicative competence, pre-service EFL teachers; gender, achievement, study abroad

References

- Alred, G. (2003). Becoming a "better stranger": A therapeutic perspective on intercultural experience and/as education. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 14-30). Clevedon: Multilingual Matters.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaslioğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135.
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating Intercultural Competence. A Process Perspective. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 911-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Hismanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 805-817.
- Kramsch, C. (2001). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mirzaei, A., & Forouzandeh, F. (2013). Relationship between intercultural communicative competence and L2-learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42(3), 300-318.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Mendez García, M., & Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Zhou, C., & Griffiths, C. (2011). Intercultural communicative competence. *English Language and Literature Studies*, 1(2), pp. 113-122.

Eğitim Yöneticilerinin Eşitlik Algısına İlişkin Bir Çözümleme

Yrd. Doç Dr. Gülay ASLAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi,
gulay.aslan@gop.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitimin en önemli amaçlarından biri toplumdaki eşitsizliklerin giderilmesine katkıda bulunmaktır. Bu amacın yerine getirilebilmesi, eğitimin kendisinin eşitsizlik alanı olmaktan çıkarılmasıyla mümkündür. 1970’li yıllarda Bourdieu, eğitim hizmetlerinin toplumsal eşitsizlikleri yeniden ürettiğine dair bir kuramı ortaya atmış ve literatürde oldukça yankı bulmuştur (Akt. İdemen, 2008). Eğitimde eşitliğin sağlanması için sosyo-ekonomik gruplar, bölgeler ve cinsiyetler arasında eğitime erişim ve başarı açısından farklar mümkün olduğu kadar aza indirilmelidir. Bu tür farklılıklar, bu gruplar arasındaki gelir ve yaşam kalitesine ilişkin eşitsizliklerin eğitim yoluyla yeniden üretilmesi riskini doğurabilir. Toplumsal hareketliliğin en önemli aracı eğitimidir. Bu nedenle eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azaltıcı potansiyeli en üst düzeyde kullanılmalıdır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009). Oysa Türkiye eğitim sistemi incelendiğinde, okulöncesi eğitimden yükseköğretime, her kademede eşitsizliğin giderilmesi bir yana, yeniden üretildiği görülmektedir. Birey ve toplum açısından eğitimin yararının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için, eğitimin en önde gelen ilkelerinden biri “eşitlik” olmalıdır. İçinde bulunduğumuz dönemde, izlenen neo-liberal politikalarla birlikte, eğitimde eşitlik kavramı, eğitimin gündemi olmaktan çıkarılmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, Tokat ilinde farklı kademelerde görev yapan eğitim (okul) yöneticilerinin görüşlerinden hareketle, eşitlik kavramını tanımlamak ve Türkiye’de eğitim alanında yaşanan eşitsizlik alanlarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde üç temel soruya yanıt aranmıştır.

Eğitim yöneticileri eşitliği nasıl tanımlamaktadır?

Eğitim yöneticilerinin, Türkiye’de eğitim alanında yaşandığını düşündüğü eşitsizlik alanları nelerdir?

Eğitim yöneticilerinin, bu eşitsizlik alanlarının giderilmesine ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem: Tokat ilinde farklı kademelerde görev yapan eğitim (okul) yöneticilerinin görüşlerinden hareketle, eşitlik kavramını tanımlama ve Türkiye’de eğitim alanında yaşanan eşitsizlik alanlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bir olgubilim yaklaşımı ile desenlenmiştir. Olgubilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma sürecinde üzerine odaklanılan olgu *eğitimsel eşitlik* olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmada, amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Buna yargısal örnekleme de denir. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargılarını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları alır. Bu yaklaşımın avantajı deneklerin seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Balci, 2004: 90). 2013-2014 öğretim yılında Tokat ilinde farklı kademelerde görev yapan 77 okul yöneticisi (müdür, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcısı) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Okul yöneticileri belirlenirken unvan, kıdem, cinsiyet, yaş, farklı kademelerde ve farklı ilçelerde görev yapıyor olma gibi değişkenler dikkate alınmıştır.

Bu araştırma da veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan bir yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda, kapsam ve yapı geçerliğine ilişkin uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İki bölümden oluşan formda 10 soru bulunmaktadır. Birinci bölümde yöneticilerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, unvan, çalıştığı kurum gibi sorular; ikinci bölümde ise yöneticilerin eğitimsel eşitlik algısı, eğitimde yaşandığı düşünülen eşitsizlik alanlarına ilişkin görüşleri ile bunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlayan üç soru yer almaktadır. Ön görüşme yapılan bazı yöneticilerin görüşme için yeterli zamanlarının olmadığını dile getirmeleri ve daha fazla yöneticinin görüşlerini araştırma sürecine dahil edilmesi gibi gereklerle yöneticilerden görüşleri yazılı olarak alınması tercih edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi araştırmanın kuramsal olarak çok açık ifade edilemediği veya daha derinlemesine bir analize gereksinim duyulduğu durumlarda gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizinde öncelikle yöneticilerin sorulara verdiği yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Metinleri, görüşmenin konu başlıklarına ve bunlarla ilgili olarak sorulan kılavuz sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış ve düzenlenmiştir. Daha sonra veriler çerçevesinde kodlamalar yapılarak görüşler, analiz işlemi sonucunda elde edilen temalar altına yerleştirilmiştir. Miles ve Huberman’ın, (1994) “kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi” formülüne göre güvenilirlik, % 85 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum: Araştırmanın geçici sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Okul yöneticileri, eşitlik kavramını ağırlıklı olarak biçimsel (formal) eşitlik çerçevesinde tanımlamışlardır. Bu eşitlik anlayışına göre, eğitimde eşitliğin sağlanması için eğitim-öğretim süreçlerinde eğitimin içeriğinde ve öğrenme ortamlarında nitelik farklılıklarının ortadan kaldırılması gerekir. Böylelikle herkese fırsat eşitliğinin sağlandığı ve her bireyin eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanabileceği varsayılır (ERG). Bu eşitlik anlayışında eğitim-öğretim ortamları eşitlendiğinde, başarı ya da başarısızlık öğrencilerin bireysel farklılıkları ile açıklanır. Eğitim yöneticileri eşitlik tanımlamasını biçimsel eşitlik kavramı etrafında algılayarak, Türkiye’de eğitim alanında çok sayıda eşitsizlik alanı ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin en fazla vurguladıkları eşitsizlikler ise

öğrencilerin soyo-ekonomik özellikleri ile okulların ortam ve olanaklarına dayalı olarak oluşan eşitsizliklerdir. Yöneticiler, eğitimde eşitliğin sağlanması için nitelik farkını ortadan kaldıracakı düşünölen, okul içi ve okul dışı değışkenlere yönelik politikalar önermişlerdir.

Anahtar sözcükler: Eğitimsel eşitlik, eşitsizlik, ayrımcılık, eğitim hakkı, fırsat ve olanak eşitliğı.

Kaynakça

- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem yayıncılık. s. 160.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2009). *Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi yayınları.
- İdemen, Beril (2008). Sosyal Köken, Habitus ve Eğitim: Pierre Bourdieu'nün Yeniden-Üretim Kuramı. *Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları*. Nurhan Yentürk, Yörük Kurtaran ve Gülsesin Nemutlu (der.) içinde. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. 419-445.
- Yentürk, Y. Kurtaran ve G. Nemutlu (der.), *Türkiye'de Gençlik Çalışması ve Politikaları* içinde. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th Ed).California: Sage Publications.

ID:342

A Research into the Attitudes of Mothers of Twins and Only-Children towards Their Children and the Recipient and Expressive Language Levels of Children

Res Asst, Dr.Devlet ALAKOÇ PIRPIR
Selçuk University
Faculty of Health Sciences Department of Child Development
devletalakoc@gmail.com

ABSTRACT

Introduction: Family is a very important institution with its positive and negative effects on the development of children. Children get into the process of learning after birth and this learning process continues throughout early childhood period. Therefore, the role of parents in the education of their children is greater and more important (Ersoy & Tezel Şahin, 1999). The fact that how and to what extent the traits children acquired through heredity will develop and how this will affect the following years depend on many factors related to family environment like benefits of socio-economic status and cultural background of family to their children, the relationship of parents with each other and with children, their child-rearing styles, their oral-communication styles, their roles of being models, their knowledge on health, nutrition, development and education (Şahin, 2003). Parental communication, interaction with children and attitude of child-rearing are some of the most significant factors affecting child development, and it is possible to see the influence of parents on language development, which is one of the developmental areas. Using the language, children explore the environment and express themselves in this way. Communication, drawing attention of others and the need to transfer their thoughts and feelings underlie the language development of children (Çat-Şahin, 2009; Şimşek-Bekir, 2004). The language that parents, mothers especially, speak with their children is one of the most significant environmental factors that speeds up and shapes the vocabulary development of children. The differences arising from the language spoken by parents depend not only on such factors as the amount and quality of language directed to children or parental sensitivity and attitude but on the contextual factors like socio-economic status of parents or the activities that parents perform with their children (Sarı, 2007; Demir & Kuntay, 2013). In the research by Connel & Printz (2002) to examine the effect of parent-child communication on child development, it was concluded that the quality of parent-child relationship is closely associated with both social skills and communication skills performance of children, which affects the receptive-language performance of children. On the other hand, Swich (2007) emphasizing the importance of quality parent-child interaction in the vocabulary skills of children reported that conversation of parents with children is closely related to their receptive and expressive language development. Besides all these, the number of children in the family is considered to be another important factor affecting parental attitudes towards the children and therefore their development. Compared to single-child parents, attention of twin-parents divides and they become more interested in routine operations like nutrition and care of their children and this could have effects on the development of the children. Therefore, the effects of having twins or single-child on the attitudes of mothers and the language development of these children stand out as two important areas to search. Thus, the attitudes of twin-mothers and single-child mothers towards their children and the receptive-expressive language levels of children were studied in the research. With this purpose in mind, answers to the following questions are sought: Do the parenting attitudes of mothers change according to their having one child or twins?, Is there a difference between receptive and expressive language levels of twins and the single-children?, Is there a relationship between parenting attitudes of mothers and receptive and expressive language levels of their children?

Method: The research is in screening model and the study group of the research consisted of 200 mothers (100 having one child, 100 having twins) of children aged between 44-66 months and 300 children of these mothers (200 twins, 100 only children). In the research, Personal Information Form was employed to collect information about mothers and children, PARI Family Life and Child-Rearing Attitude Scale was used to determine the attitudes of mothers and Peabody Picture Vocabulary Test was used to determine receptive language levels of children and expressive language levels were assessed by using Limbosh and Wolf's Vocabulary and Language Test. Family Life and Child-Rearing Attitude Scale was developed in 1958 by Schaefer and Bell and later in 1978 it was adapted to Turkish by Le Compte, Le Compte and Özer. Test-retest reliability of the scale varied between .58 and .88. English form of Peabody Picture Vocabulary Test was developed by Dunn in 1959 and Turkish adaptation was provided by Katz, Önen, Demir, Uzlukaya and Uludağ (1974). The reliability of the original scale ranged between 0.64 and 0.84 (Öner, 2008). Limbosh and Wolf's Vocabulary and Language Test was produced by Limbosh and Wolf in 1976, and its Turkish adaptation was made by Razon. Cronbach alpha was 0.76 for this test (Davaslğıl, 1985; Yıldırım, 2008). Attitudes of mothers having twins and mothers with one child and receptive and expressive language levels of twins and the only children were analyzed through "Independent Groups T-test". "Pearson correlation coefficient test" was used to analyze the relationship between the attitudes of mothers having twins and one child and the receptive and expressive language levels of twins and the only children.

Results: Results of the research revealed that mothers of twins exhibited more positive attitudes in the subsets of democratic attitude and equal treatment and mothers with only one child compared to twin mothers exercise stricter discipline on their children. There was not a significant difference between receptive and expressive language levels of twins and the only children. Consequently, it was found that while the attitudes of mothers showed a negative relationship with receptive language levels of children and the overprotection, rejection of housewife role and family discord, no relationship was observed between the attitudes of mothers and receptive language skills of children. Accordingly, as the scores mothers got in

the subsets of overprotection, rejection of housewife role and family discord increased, expressive language scores of children went down.

Keywords: Twins, the only child, mother attitude, receptive language, expressive language.

References

- Connell, C. & Prinz, R. (2002). The impact of childcare and parent child interaction on school readiness and social skills development for low income African children. *Journal of School Psychology*, 40 (2), 177-193.
- Demir, Ö.E. & Küntay A.C. (2013). *Effects of parents in language and communication skills*. Bilge Yağmurlu, Melike Sayıl (Ed.) *Parenting: Theory and Research*. (p. 296-326). İstanbul: Koç University Publishing.
- Demiriz, S. Dilek Öğretir A.(2007). Investigation on maternal attitudes of 10-year-old children from lower and upper socio-economical levels. *Kastamonu Journal of Education* 15(1) 105-122.
- Ersoy, Ö. ve Şahin Tezel, F. (1999). Importance of family in the period of 0-6 years. *Journal of Vocational Education*, 1 (1), 58-62.
- Sarı, E. (2007). *An investigation on the effect of maternal child-rearing attitudes of 4-5-year-old children attending kindergarten on their social adaptation and skills*. Unpublished Master Thesis, Gazi University Institute of Education Sciences, Ankara.
- Swich D. C. (2007). *The effects of parental involvement on children's school readiness skills*. Unpublished doctoral dissertation. North Carolina University, Chapel Hill.
- Şahin Çat, A.(2009). *Examining the relationship between language development of 5-6-year-old children attending a preschool education institute and reading habits of their mothers depending on several variables* Unpublished master thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Şahin, Tezel F. (2003). *The role of father in child development and education*. M. Sevinç (ed). New Approaches in Development and Education during Early Childhood. İstanbul: Morpa Culture Publishing, 459-462.
- Şentürk, S.(2007). *The comparison of child-rearing attitudes of working and non-working mothers of 5-6-year-old-children with socio-emotional adaptation levels of these children*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Education Sciences, İstanbul.
- Yıldırım, A.(2008). Investigation of the factors affecting language development of 4-5-year-old-children not benefitting from preschool education institutions (*Sample of Konya Province*). Unpublished master thesis, Selçuk University Institute of Social Sciences Konya.

Karşılıklı ve Doğrudan Öğretim Yaklaşımlarının Özetleme Becerisine Etkisi

Doç. Dr. İzzet GÖRGEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
igorgen@mu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bu çalışmada, özetleme kurallarının öğretimi araştırma kapsamında yer almaktadır. Özetleme becerisi metni anlama ve hatırlama için oldukça önemlidir. Özetleme, metni kapsayıcı ve metindeki önemli cümle yapılarını temsil edici bir yapı oluşturma anlamına gelmektedir. Özetleme esnasında fazla ve önemsiz noktalar genel yapıdan soyutlanır ve özü oluşturan makro bir yapı ortaya çıkar. Öğrencilere özetleme gücü kazandırmak demek onların okuduklarını anlamalarına önemli derecede hizmet etmektir (Brown, Day & Jones 1983; Çıkrıkçı, 2012; Erdem, 2012; Karatay & Okur, 2012). Özetleme belli kurallara uymayı gerektiren bir işlemdir. Araştırmamıza temel oluşturan özetleme kuralları ise, Van Dijk ve Kintsch(1978), Van Dijk(1980), Day (1980), ve daha sonra da Van Dijk & Kintsch(1983) çalışmalarında ortaya konan büyük ölçekli yapı modelinden sentezlenen kuralların özetleme kuralları olarak öğretimini içermektedir.

Brown ve Day (1983), Kintsch ve Van Dijk (1978) tarafından önerilen özetleme modelini kullanarak, çocuklar ve yetişkinlerce yazılan özetleri analiz etmişlerdir. Bu analiz sonucunda altı özetleme kuralı belirlenmiştir (Aktaran: Garner & Hahn, 1985). Bu kurallar, araştırmamızda öğrencilere özet yazma kuralları olarak sunulup, öğretimi yapılmıştır. Bu kurallar şunlardır: 1- Liste halinde verilenleri kısaltma. 2- Tekrarlanan bilgileri atma. 3- Önemsiz bilgileri atma. 4- İlgisiz cümleleri atma. 5- Konu cümlelerini bularak özete alma. 6- Konu cümleleri yoksa oluşturma. Metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmada kullanılan kurallar özet yazma işleminde de kullanılarak çeşitli araştırmalara dayanak olmuştur (Çakır, 1995; Çıkrıkçı 2008; Karatay ve Okur, 2012).

Doğrudan öğretim: Strateji öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımı öğretmen merkezlidir. Öğrenciye sunulacak etkinliklerin düzenlenmesi, bunların aşamalı olarak sunulmasında öğretmen aktiftir. Öğretmenler bu yaklaşımı genel olarak, öğrenme stratejilerini öğrencilerine sunmada kullanabilirler (Senemoğlu, 2013).

Karşılıklı öğretim: Öğrenme stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına alternatif olarak karşılıklı öğretim yaklaşımı kullanılmaktadır. Karşılıklı öğretimde öğrenciler gittikçe daha çok sorumluluk alır ve birbirlerini eğitirler (Schunk, 2009). Karşılıklı öğretim yaklaşımı, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde model olmasını gerektirmektedir (Senemoğlu, 2013). Aynı model olmayı öğrenciler gruplara ayrılarak birbirlerine yapmaları sağlanmaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı özetleme kurallarının öğretiminde hangi yaklaşımın daha etkili olduğunu belirlemektir. Araştırma Sonuçlarına göre öğretmenlere özetleme öğretimine dönük veriler sunulmaktadır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Karşılıklı ve doğrudan öğretim yaklaşımlarıyla yapılan özetleme öğretimi öğrencilerin özetleme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmada mıdır? Öğrenciler hangi özetleme kurallarının uygulanmasında güçlükler çekmektedirler?

Yöntem:

Çalışma grubu: Anadolu Lisesi 9. Sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Random olarak seçilen A şubesi kontrol grubu (doğrudan öğretim), C şubesi ise deney grubu (karşılıklı öğretim) olarak atanmıştır.

Veri toplama araçları: **Çalışma materyali:** Araştırmada, öğrencilere özetini oluşturmaları için “Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi” (Şahin, 1983) başlıklı bilgilendirici, doğal bir metin seçilmiştir.

Okuduğunu anlama testi: Araştırmada okuduğunu anlama becerisi önemli rol oynadığı için gruplara araştırmadan önce okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı T testi ile analiz edilmiştir. Grupların okuduğunu anlama becerileri açısından denk oldukları söylenebilir (p=0,659).

Özet değerlendirme ölçeği (ÖDÖ): Araştırmada doğal metin kullanıldığı için “kurallı özetleme” yaklaşımının tüm kurallarının metne uygulanması mümkün olmayabilirdi. Bu nedenle, önce araştırmacı ve eğitim bilimlari alanında bir grup uzman metnin özetini anılan kuralları uygulayarak çıkarmıştır. Böylece kuram çerçevesinde metin çözümlenmiştir. Hangi kuralın nerede uygulanabileceği ve ortaya nasıl bir özetin çıkabileceği saptanmıştır. Bu kuralların metnin hangi paragrafında, kaç kere uygulanabileceği belirlendi. Öğrencilere kuralları kullandıklarında 1 puan, kullanmadıklarında 0 puan verildi. Bu bağlamda, tüm metinde *tekrarlanan bilgileri silme* kuralı en çok 10, *önemsiz bilgileri silme* kuralı 6, *ilgisiz bilgileri silme* kuralı 2, *önemli bilgileri seçme* kuralı 7, *ana fikir cümlesini seçme* kuralı 7 kere uygulanabilirdi. Böylece tüm kuralların doğru olarak uygulanması sonucunda alınabilecek en yüksek özet puanı 32 olarak belirlendi.

Verilerin analizi: Öğrenci özetleri öncelikle araştırmacı tarafından ÖDÖ göre puanlandı. Özet puanlarının güvenirliğini sağlamak için deney ve kontrol grubundan rastgele seçilen 10 öğrencinin özeti bağımsız bir okuyucu tarafından (Eğitim programları ve öğretim alanında uzman) ÖDÖ göre yeniden puanlandı. Özetlere aynı puanların verildiği gözlemlendiği için ilk okuma puanları güvenilir olarak kabul edildi. Her öğrencinin özetleri puanlandıktan sonra deney ve kontrol grubunun özet puanlarının ortalamaları hesaplandı. Verilerin analizinde t testi ve yüzde değerleri kullanıldı.

Öğrenci özetlerinde hangi özetleme kurallarının kullanılmasında güçlükler yaşandığının belirlenmesi için öğrenci özetleri incelenerek kuralların uygulanma yüzdeleri hesaplandı. Bu amaçla öğrenci özetlerinde her bir kuralın doğru uygulanma sayısı belirlendi. Daha sonra özetleme kuralları için aritmetik ortalamalar hesaplandı. Özetleme kurallarının uygulanma oranını belirlemek için grupların mutlak başarı yüzdeleri hesaplandı.

Bulgular: Araştırmada deney ve kontrol gruplarının özet puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız t testi uygulanmıştır. T-testi *Sonuçları* Tablo 2 de sunulmuştur.

Table 2. Grupların özet puanlarına ilişkin betimsel istatistik ve bağımsız t-testi sonuçları

Group	N	M	SD	t	DF	P
Kontrol grubu	32	16,812	3,325	-0,259	57	0,797
Deney grubu	27	16,592	3,165			

P < 0, 05

Tablo 2 de görüldüğü gibi deney grubu(karşılıklı öğretim) ile kontrol grubu(doğrudan öğretim) öğrencilerinin özet puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre, özetleme tekniğini karşılıklı öğretim yaklaşımıyla öğrenen öğrenciler ile doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğrenen öğrencilerin özetleme beceri düzeyleri bakımından benzer oldukları söylenebilir.

Araştırmada cevabı aranan diğer soru ise, öğrenci özetlerinde hangi özetleme kuralları hangi oranda uygulanmaktadır? Bu durumu gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

Table 3. Grupların metinde özetleme kurallarını kullanma oranları

Gruplar \ Özetleme kuralları	Tekrarlanan bilgiyi sil	Önemsiz bilgiyi sil	İlgisiz bilgiyi sil	Önemli bilgiyi seç	Ana fikir cümlesini seç
DG	0,40	0,71	0,65	0,41	0,55
KG	0,40	0,75	0,75	0,44	0,52

Tablo 3 de görüldüğü gibi, öğrenci özetlerinde en başarılı olarak uygulanan kurallar “önemsiz bilgileri sil” ve “ilgisiz bilgileri sil” kurallarıdır. Deney grubu özetlerinde önemsiz bilgileri içeren cümleleri sil kuralı %71, kontrol grubu özetlerinde ise %75 oranında doğru olarak uygulanmıştır. Deney grubu özetlerinde ilgisiz cümleleri sil kuralı %65, kontrol grubu özetlerinde ise %75 oranında doğru olarak uygulanmıştır. Bu iki kuralın her iki grupta da en iyi öğrenilen kurallar olduğu söylenebilir.

Araştırmada “tekrarlanan bilgileri sil, yalnızca birisini özete al” kuralı ise deney ve kontrol grubu özetlerinde ancak %40 oranında doğru olarak uygulanabilmiştir. Bu kuralın her iki grup içinde öğrenilmesi en zor olan kural olduğu söylenebilir.

Araştırmada “önemli bilgileri seçme” kuralı deney grubu özetlerinde %41, kontrol grubu özetlerinde ise %44 oranında doğru olarak uygulanmıştır. “Önemli bilgileri içeren cümleleri özete alınız”, tüm kurallar içinde uygulanmasında en çok güçlük çekilen ikinci kuraldır. Araştırmada, “ana fikir cümlesini seç” kuralı deney grubu özetlerinde %55, kontrol grubu özetlerinde %52 oranında uygulanmıştır.

Key words: Reading comprehension, summarizing, summarizing rules, reciprocal teaching, direct instruction

Kaynakça

- Brown, A.L. & Day, J. (1983). Macrorules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22: 1-14.
- Brown, A.L., Day, J. & Jones, R. (1983). The developments of plans for summarizing text. *Child Development*, 54: 968-979.
- Çakır, Ö. (1995). Büyük ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çıkrıkçı, S.S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi. *Dil Dergisi*. Sayı: 141 • ss:19-35
- Day, J. (1980). Teaching Summarization Skills: Comparison of Trainnig Methods. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Urbana: University of Illinois.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. Cilt 1, Sayı 3, ss:36-52.
- Hahn, A.L. & Garne, R. (1985). Synthesis of research on students' ability to summarize text. *Educational Leadership*, 52-55.

- Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme beceriler. *International Journal of Social Science* Volume 5 Issue 7, p. 399-420,
- Schunk, H.D. (2009). *Learning theories. An educational perspective* (Trans.Eds. Muzaffer Şahin), Ankara: Nobel Press.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem A Press.
- Şahin, M. (1983). *İş İdaresinin temel kavramları*. Anadolu University Press. Ankara: Meteksan Matbaası.
- Van Dijk, T. & Kintsch, T. (1978). Towards a model of text comperehension and production. *Pyschological Review*, LXXXV, 5: 363-394.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. & Kintsch, T. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.

ÖZET

Problem durumu: Kavram, olay ya da olgular hakkında var olan bilgi ve düşünceler bilimsel bilgi birikiminin etkisiyle dinamik bir değişim göstermektedir. Bu çerçevede, bilim tarihinde atom kavramı ile ilgili ilk çağlardan günümüze kadar birbirini destekleyen ve –çoğunlukla da– çürüten birçok düşüncenin üretildiği de görülmektedir. Leucippus ve Democritus ile başlayan ve bölünemez anlamına gelen “atom”u anlama isteği günümüze kadar birçok bilim insanını araştırma yapmaya yönlendirmiş ve bunun sonucunda birçok atom modeli ortaya çıkmıştır. Bu modellerden en bilinenleri, John Dalton, J. J. Thomson, Ernest Rutherford ve Niels Bohr’un kendi adları ile anılan atom modelleri ile kuantum fiziğinin gelişmesine paralel olarak ortaya çıkan atomun kuantum modelidir. Günümüzde diğer atom modellerine kıyasla atomun gerçekteki davranışını en iyi atomun kuantum modelinin açıkladığı bilinmektedir. Ancak, atom kavramı ile ilgili yapılan birçok eğitim araştırmasında bu modelin yerine Bohr atom modelini daha çok tercih eden ya da doğru olarak kabul eden öğrencilerin olduğu belirtilmiştir (Griffiths & Preston, 1992; Harrison & Treagust, 1996; Ke, Monk, & Duschl, 2005; Park & Light, 2009; Petri & Niedderer, 1998; Sen, 2002; Tsapalis & Papaphotis, 2009). Ayrıca, bu çalışmaların genelinde öğrencilerin atomun kuantum modelini yeterince kavrayamadıkları ve bu modelin alt yapısını oluşturan kuantum fiziği kavram ve konularını öğrenmede de zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir.

Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yürütülen fen derslerinin kapsamı öğretim programları tarafından belirlenmektedir. Ayrıca, atom kavramı ve bu kavram ile ilişkili kavram ve konular öğretim programlarında ve ders kitaplarında önemli yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme zorlukları ve kavram yanlışlarının kaynaklarından birisinin de ders kitapları olduğunu göstermektedir (Beatty, 1987; Sanger & Greenbowe, 1999). Bu bağlamda, ders kitaplarının hazırlanmasında öğretim programlarının oynadığı belirleyici rol düşünüldüğünde, bu çalışmada ders kitapları ile birlikte öğretim programları da atomun kuantum modelinin öğrenilmesindeki sorunların kaynaklarından biri olarak incelenecektir. Çalışmadan elde edilecek bulgu ve Sonuçların atom kavramının öğretimine yönelik ileride yapılacak alan eğitimi çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ilköğretim Fen ve Teknoloji, ortaöğretim fizik ve kimya öğretim programları ve ilgili ders kitapları incelenmiş ve aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ile ders kitaplarındaki yazılı ve görsel ifadelerde atom kavramı nasıl ele alınmaktadır?

Lise fizik dersi öğretim programları ile ders kitaplarındaki yazılı ve görsel ifadelerde atom kavramı nasıl ele alınmaktadır?

Lise kimya dersi öğretim programları ile ders kitaplarındaki yazılı ve görsel ifadelerde atom kavramı nasıl ele alınmaktadır?

Fen ve Teknoloji, fizik ve kimya öğretim programları arasında atom kavramının öğretimi açısından nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Yöntem / Metodoloji: Çalışmada, atom kavramı temelinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve 2006 – 2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim Fen ve Teknoloji ile 2008 – 2009 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ortaöğretim fizik ve kimya öğretim programları ile bu programlara göre hazırlanan ders kitapları doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu kapsamda, toplam 11 öğretim programı ile 11 ders kitabı analiz edilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce ilk olarak atom modelleriyle ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sorularına da uygun olarak oluşturulan kategorilerden ilk ikisi “atomun kuantum modeli” ve “Bohr atom modeli” iken üçüncü kategoride diğer atom modelleri (Dalton atom modeli, Rutherford atom modeli vb.) yer almaktadır. Öğretim programları ve ders kitaplarında yer alıp atom ve atom kavramı ile ilişkili olan yazılı ve görsel ifadeler belirlenen kategoriler altında toplanıp incelenmiştir. *Bulguların* elde edilmesi aşamasında öncelikle her bir dersin belirli sınıf seviyesine ait öğretim programı ile ders kitabı ayrı ayrı analizi yapıp karşılaştırılmış, ayrıca bu çalışmada incelenen öğretim programları sarmal bir yapıda hazırlandığı için programların karşılaştırmalı olarak da analizi yapılmıştır. Son olarak, elde edilen tüm *Bulgular* betimsel olarak tartışılmıştır.

Bulgu ve Sonuçlar: İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ile ders kitapları incelendiğinde atomun yapısı hakkında günümüze kadar oluşturulan tüm modellerden bahsedilmektedir. Ancak, atom kavramını somutlaştırmak için hem öğretim programlarında hem de ders kitaplarındaki yazılı ve görsel bilgilerde genel olarak atomun klasik özellikleri çerçevesinde oluşturulan atom modellerine daha fazla yer verildiği gözlenmektedir. İlköğretimden ortaöğretim seviyesine geçildiğinde öğretim programları ve ders kitaplarında atomun kuantum modelinin öğretimine yönelik hazırlanan bilgi ve kazanımların ağırlığında bir artış olduğu tespit edilmekle birlikte, atomun klasik modellerinden Bohr atom modelinin incelenen programlar ve ders kitaplarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan benzer bir eğilimin olduğu uluslararası literatürde de rapor edilmektedir (Adbo & Taber, 2009). *Sonuç* olarak, atomun klasik özelliklerini betimleyen atom modellerinin bu ölçüde ön planda olmasından kaynaklı olarak öğrenciler atom kavramı konusunda öğrenme zorluklarına ya da kavram yanlışlarına sahip olabileceklerdir. Bu nedenden dolayı, öğretim programları ve ders kitaplarında atomun kuantum modeline kadar olan sürecin, bilim tarihinde bu kavram ile ilgili olan gelişmelerin bilimsel bilginin süreklilik göstermesi bağlamında ele alınması yeterli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Atom, Atom Modelleri, Öğretim Programları, Ders Kitapları

Kaynakça

- Adbo, K., & Taber, K. S. (2009). Learners' Mental Models of the Particle Nature of Matter: A study of 16-year-old Swedish science students. *International Journal of Science Education*, 31(6), 757-786.
- Beaty, W. J. (1987). The Origin of Misconceptions in Optics? *American Journal of Physics*, 55(10), 872-873.
- Griffiths, A. K., & Preston, K. R. (1992). Grade-12 Students' Misconceptions Relating to Fundamanetal Characteristics of Atoms and Molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1996). Secondary Students' Mental Models of Atom and Molecules: Implications for Teaching Chemistry. *Science Education*, 80(5), 509-534.
- Ke, J.-L., Monk, M., & Duschl, R. (2005). Learning Introductory Quantum Physics: Sensori-motor experiences and mental models. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1571-1594.
- Park, E. J., & Light, G. (2009). Identifying Atomic Structure as a Threshold Concept: Student mental models and troublesomeness. *International Journal of Science Education*, 31(2), 233-258.
- Petri, J., & Niedderer, H. (1998). A learning pathway in high-school level quantum atomic physics. *International Journal of Science Education*, 20(9).
- Sanger, M. J., & Greenbowe, T. J. (1999). An Analysis of College Chemistry Textbooks As Sources of Misconceptions and Errors in Electrochemistry. *Journal of Chemical Education*, 76(6), 853-860.
- Sen, A. I. (2002). Concept Maps as a Research and Evaluation Tool to Assess Conceptual Change in Quantum Physics. *Science Education International*, 13(4), 14-24.
- Tsaparlis, G., & Papaphotis, G. (2009). High-school Students' Conceptual Difficulties and Attempts at Conceptual Change: The case of basic quantum chemical concepts. *International Journal of Science Education*, 31(7), 895-930.

**Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Araştırmalarının Paradigmalar ve Tarihsel Süreç Çerçevesinde Değerlendirilmesi:
Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir İnceleme**

Yrd. Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY
Yıldız Teknik Üniversitesi
byuceltoy@gmail.com

ÖZET

Giriş: Eğitimin niteliğinin artırılmasında en önemli ayaklardan biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin pek çok sorun, bu alanda yürütülen araştırmalara yön vermiştir. Bu araştırmalar, ülkenin eğitim politikalarından, dönemin öğretmen eğitimi paradigmalarından ve araştırma yaklaşımlarından etkilenmiş ve bu çerçevede tarih içerisinde değişim ve gelişim göstermiştir.

Öğretmen eğitimi araştırmaları üzerinde derinlemesinde çalışmaların daha çok Amerika Birleşik Devletleri’de gerçekleştirildiği görülmektedir. Cochran-Smith ve Fries (2008), öğretmen eğitimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalarını incelemişler ve 1920-1950 yılları arasında yürütülen araştırmalarda öğretmen eğitiminin bir program sorunu olarak, 1960-1980’lerde bir yetiştirme sorunu olarak, 1980-2000’lerde öğrenme sorunu olarak ve 1990’ların ortalarından günümüze yürütülen araştırmalarda da öğretmen eğitiminin bir politika sorunu olarak ele alındığını ortaya koymuşlardır. Zeichner (1999) öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmaları alan araştırmaları, durum çalışmaları, kavramsal ve tarihi araştırmalar, öğretmeyi öğrenme üzerine çalışmalar ve öğretmen eğitimi etkinliklerinin yapısı ve etkisi üzerine çalışmalar olmak üzere 5 kategoride değerlendirmiştir. Borko, Liston ve Whitcomb (2007) ise öğretmen eğitimi araştırma çeşitlerini dört sınıfta toplamaktadır: “öğretmen eğitiminin etkileri” araştırmaları, uygulayıcı araştırmalar, yorumlayıcı araştırmalar ve tasarım araştırmaları. Bunun dışında Avrupa’da, Yeni Zelanda gibi ülkelerde öğretmen eğitimi araştırmalarını incelemeye dönük araştırmalar da mevcuttur (Arreman, 2005; Cameron & Baker, 2004; Krainer & Goffree, 1999; Linné & Tarrou, 2001).

Ülkemizde ise eğitim bilimleri araştırmaları üzerine az sayıda çalışma olmasına rağmen (Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu & et.al., 2012; Karadağ, 2010), öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla reformlar, sorunlar üzerine odaklanmış ancak öğretmen eğitimi araştırmaları üzerine çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır (Yıldırım 2011; 2013). Yıldırım (2013) son 10 yılda ülkemizde öğretmen eğitimi araştırmalarını beş boyutta toplamıştır: (1) Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve algıları ya da bu tutum ve algılarda, yıllara göre oluşan değişimler, (2) öğretmen yeterlikleri envanterleri çerçevesinde, öğretmen adaylarının, kendi yeterliklerine ilişkin algıları, (3) okullarda uygulama konusunda öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin algıları, (4) öğretmen eğitimi programlarının bir boyutuna ya da bütününe ilişkin analizler, (5) öğretmen eğitimi süreçlerinin, öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumu üzerindeki etkileri. Yıldırım çalışmasında bu boyutlarda gerçekleşen araştırmaların yöntemlerine de değinmiştir.

Bu çalışmanın ise temel amacı, Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çalışılan konuları ve kullanılan araştırma yöntemlerini inceleyerek konu ve yöntem açısından zaman içerisindeki eğilimi ortaya koymaktır. Bu amaçtan hareketle, çalışmaya yön veren araştırma soruları şunlardır:

Öğretmen eğitimi alanında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara, üniversitelere göre dağılımı nedir?
Öğretmen eğitimi alanında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri hangi konular üzerinde gerçekleştirilmiştir?
Öğretmen eğitimi alanında yazılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinde hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
Tarihsel süreç içerisinde çalışma konuları ve araştırma yöntemlerindeki eğilim ve bu eğilime paradigmaların yansımaları nedir?

Yöntem

Araştırma deseni: Bu çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmasının amacı bir veya birkaç durumu derinlemesine araştırmaktır. Bu çalışmada da Öğretmen Eğitimi Araştırmalarının mevcut durumu tezler boyutunda derinlemesine çalışılmıştır.

Veriler: Çalışmanın verilerini, YÖK veri tabanında yer alan hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile ilişkili tüm yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. 1990 yılı ile başlayıp 2013 yılına kadar gerçekleştirilmiş araştırma kapsamına uygun 407 yüksek lisans ve doktora tezlerinin hepsi araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi: Yüksek lisans ve doktora tezlerinden araştırma sorularına yönelik verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmış olup veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen doküman analizinin aşamalarına göre, ilk olarak tezlere ulaşmada YÖK tez veri tabanından tezler “öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme, eğitim-öğretim” *Anahtar kelimeleri* ile taranarak elde edilmiştir. İkinci olarak, sisteme yüklenen tezlerin orijinalliği halihazırda YÖK tarafından kontrol edildiği için tekrar bir kontrol yapılmamıştır. Toplanan tüm tezler özet ve gerekiyorsa tam metinleri tek tek incelenmiş öğretmen eğitimi/yetiştirme ile ilgili olmayanlar veri setinden çıkarılmıştır. Ancak hizmet içi eğitim ve aday öğretmen eğitimi ile ilgili tezler ve tezin tam metnine erişilemeyen, özetinde de araştırmanın amacına yönelik bilgiye ulaşamayan tezler araştırma kapsamına alınmamıştır. Geriye kalan 407 tez içerik analizi ile tekrar incelenmiştir. Tezlerin amaçları ve araştırma soruları incelenerek kodlama ve temalar oluşturulmuştur.

Bulgular: Öğretmen eğitimi ile ilgili yapılmış tezler incelendiğinde 272'sinin yüksek lisans, 135'inin doktora tezi olduğu görülmüştür. Yıllara göre dağılımları incelendiğinde ise 2004 ve 2005 yıllarında bu alanda hiçbir tezin yazılmadığı, en fazla sayıda tezin ise 51'ü yüksek lisans, 26'sı doktora olmak üzere toplam 77 ile 2011 yılında yazıldığı anlaşılmıştır. Yapılan tezlerin üniversitelere dağılımına bakıldığında ise, en fazla bu konuda yapılan tezlerin Gazi Üniversitesi (74)'nde yazıldığı, bunu sırasıyla Orta Doğu Teknik Üniversitesi (47), Ankara (27), Marmara (24) ve Hacettepe (17) Üniversitelerinin takip ettiği ortaya çıkarılmıştır.

İçerik analizi *Sonuçlarına* göre, tezlerin konu ve amaç açısından dokuz tema çerçevesinde toplandığı görülmüştür: öğretmen adayı özellik ve nitelikleri; öğretim elemanları; öğretmen yetiştirme program; öğretmenlik uygulaması; teknoloji ve öğretmen eğitimi; reformlar/politikalar; öğretmen yetiştiren kurumlar; ölçme ve değerlendirme; ve karşılaştırmalı.

Bu temalar arasında en fazla çalışılan konu, öğretmen eğitimi programları (129) üzerinedir ve bu çalışmalar içerisinde ağırlıklı olarak alan derslerinde yeni yöntem, model ve tekniklerin uygulamasına dayalı deneysel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, program değerlendirmesi çalışmaları da bu tema altında en sık çalışılan konu olmuştur. Öğretmen adaylarının nitelikleri (122) ile ilgili çalışmalar bir diğer sık çalışılan konu olup öğretmen adaylarının alan bilgisine, özellikle, kavram yanlışları düzeylerine odaklı çalışmalardır. Bu iki temayı takip eden diğer konular ise öğretmen eğitiminde teknoloji kullanımı, öğretmenlik uygulaması ve öğretmen eğitimi kurumları üzerine çalışmalardır.

Araştırmalar ülkemizdeki önemli öğretmen eğitimi reformlarının zamanları dikkate alınarak incelendiğinde, 1998 yeniden yapılanması öncesinde öğretmen eğitimi kurumları ve politikalar üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olduğu, 1998-2006 süresi içerisinde alan derslerinde yeni yaklaşım ve yöntemlerin uygulanması ve alan derslerinin değerlendirmesi şeklinde program odaklı çalışmaların ağırlıklı olduğu, 2006 sonrasında ise öğretmen adaylarının özellikleri üzerine çalışmaların sayısının arttığı, bunu program odaklı çalışmaların takip ettiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma: *Sonuç* olarak, öğretmen eğitimi araştırmalarında program, öğretmen adayı, teknoloji ve öğretmenlik uygulaması daha yaygın çalışılan ana konulardır. Önemli reform süreçlerinin etkisi açısından incelendiğinde de 1998 öncesinde öğretmen yetiştiren kurumlar ve politikalar üzerinde çalışmaların daha sık çalışılması kurum ve politikalara eleştirel bir gözle bakıldığının bir göstergesi ve belki de 1998 reformunu hazırlayan etmen olarak düşünmek mümkün olabilir. 1998-2006 arasında program üzerine özellikle alan dersleri üzerine yapılan çalışmalar, 1998 reformunun, araştırmacıları alan eğitimindeki arayışlara yöneltmiş olabilir. Son olarak 2006 sonrasında öğretmen adaylarının özellikleri üzerine odaklanılmış olması, programın etkilerinin yanısıra önemli girdi olan öğrencilerin sistem içerisindeki etkisinin farkındalığı şeklinde değerlendirilebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi araştırmaları, araştırma yöntemleri, içerik analizi

Kaynakça

- Arreman, I.E. (2005) Research as power and knowledge: Struggles over research in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 31 (3), 215–235
- Borko, Liston ve Whitcomb (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3-11.
- Cochran-Smith ve Fries (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, and K.E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd Ed.) (pp. 1050-1093). New York: Routledge, Taylor & Francis Group & the Association of Teacher Educators.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012) Trends in educational research in Turkey: A content analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 455-459.
- Karadağ, E. (2010) Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 49-71.
- Krainer, K. & Goffree, F. (1999, Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik.
- Linné, A. & Tarrou, A.H. (2001). An exploratory approach to ATEE output: Some results and some prospects. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 9-20
- Townsend, T. & Bates, R. (2007, Eds.). *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change*. Dordrecht: Springer.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 175-191.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. (1999) The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28, 4-15.

Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki

Nihal TUNCA
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tuncanihal@gmail.com

Senar ALKIN-ŞAHİN
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
senar35@gmail.com

Aytunga OĞUZ
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
aytungaoguz@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Öğretmenlerin eğitim inançları, görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini etkileyen önemli etkenlerdendir. Öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenlemelerinde ve bireylerle kurdukları iletişimde eğitim inançlarının rol oynadığı söylenebilir. Çünkü, eğitim inançları; eğitime ilişkin anlayışları, önermeleri ve savları içermektedir (Denessen, 2000, akt. Tondeur, Hermans, vanBraak & Valcke, 2008). Alanyazında bireylerin eğitim inançlarının, benimsedikleri “eğitim felsefesi”ne dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Pajares 1992; Silvernail 1992a, 1992b; Livingston, McClain ve DeSpain 1995; Levin ve Wadmany, 2006; Rideout 2006; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Eğitim felsefesi, eğitimin sorunlarını, eğitim ile ilgili kavramları, düşünce ve ilkeleri açıklamaktadır (Ergün, 2009). Eğitim durumlarının temele alınan eğitim felsefesine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Sönmez, 1994). Bu nedenle, öğretmenlerin benimsenen eğitim felsefesine dayalı eğitim inançlarına sahip olmaları önem taşımaktadır. Bununla birlikte, eğitim durumlarını etkileyebilecek başka bir duyuşsal özellik de öğretmenlerin sahip oldukları mesleki değerlerdir.

Değerler, toplumun ya da sosyal bir grubun kendi varlığını, birliğini, işleyişini ve devamlılığını sürdürebilmesi için üyelerinin çoğu tarafından doğruluğu ve gerekliliği kabul edilen (Özgüven, 2003; Yetkin ve Daşcan, 2008), bireylerin kişisel ve sosyal tercihlerini açıklayan (Rokeach, 1973; Dilmaç, 1999), nasıl düşüneceklerine, nasıl davranacaklarına (Brand, 1999) ve nasıl yaşayacaklarına ilişkin kararlarını etkileyen (Feather, 1975) ortak düşünce ve inançlardır. Bir mesleğin gerektirdiği ideal olan davranışların gösterilmesine ve yasaklanmış davranış örüntülerinin ya da onaylanmayan davranışların engellenmesine katkı sağlayan değerler ise mesleki değerler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleği açısından düşünüldüğünde mesleki değerler, öğretmenlerin, öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme gibi mesleki görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler ya da standartlar olarak ifade edilmektedir. Bu değerler, ideal öğretmen davranışlarının belirlenmesinde; öğretmenlerin niyetlerinin ve davranışlarının kabul edilebilir ya da kabul edilemez; değerli ya da değersiz olarak yargılanmasında rehber ilkeler olarak da dikkate alınabilir (Tunca, 2012).

Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleklerini yürütürken gösterdikleri davranışların, üstlendikleri rol ve sorumlulukların; öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi görevlerinin; benimsedikleri eğitim inançlarına ve mesleki değerlere göre şekillendiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin duyuşsal özellikleriyle ilgili bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının ve mesleki değerlerinin belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma da bu gereksinimden hareketle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının ve eğitim hizmetinin niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma *Bulgularının* öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından da yararlı doğurguları olabilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri nedir?

Öğretmenlerin mesleki değer düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri ve mesleki değerleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem: Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Afyon ilinde Fen ve Teknoloji, Matematik, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe branşlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ve Tunca (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşlerini ve mesleki değer düzeylerini belirlemek üzere, eğitim inançlarına ve öğretmen mesleki değerler ölçeğine verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği ile Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson r) ile incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançlarının ve mesleki değerlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması için eğitim inançları ölçeğinin alt ölçeklerine ve mesleki değerlere verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu incelemelere göre; “cinsiyet, medeni durum ve mezun olunan okul” değişkenleri için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. “Branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, kitap okuma durumu ve görev yaptığı okulun sosyo ekonomik düzeyi” değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırmanın verileri analiz sürecindedir. Araştırmada eğitim inançları ile mesleki değerlere ilişkin alanyazın dikkate alındığında, iki kavram arasında anlamlı ve güçlü ilişkilere ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim İnançları, Eğitim Felsefesi, Değerler, Mesleki Değerler

Kaynakça

- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye Giriş*. 8. Baskı. Ankara: Adres Yayınları
- Brand, L. D. (1999). *Educating for Character in the United States Army: A Study to Determine the Components for an Effective Curriculum for Values Education in Basic Training Units*. Unpublished Doctoral Thesis. University of South Carolina.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlâki Olgunluk Ölçeği ile Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Levin, T. & Wadmany, R. (2006). Teachers' Beliefs and Practices in Technology-Based Classrooms: A Developmental View. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the Consistency between Teachers' Philosophies and Educational Goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Rideout, G. W. (2006). Educational Beliefs and The Learning Environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. Newyork: The Free Press.
- Silvernail, D. L. (1992a). The Development and Factor Structure of the Educational Beliefs Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (3), 663-667.
- Silvernail, D. L. (1992b). The Educational Philosophies of Secondary School Teachers. *The High School Journal*, 76, 162-166.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tondeur, J., Hermans, R., vanBraak, J. V. & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.
- Tunca, N. (2012). İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı. Güncellenmiş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1, 335-350.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Matematiksel İspat Yapma Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Ar. Gör. Furkan ÖZDEMİR

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
İlköğretim matematik Eğitimi,
furkanozdemir24@gmail.com

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
İlköğretim matematik Eğitimi, akaplan@atauni.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Kalıcı öğretimin sağlanması ve nitelikli eğitimin verilebilmesi için bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenenlerin öğrenme süreçleri bireysel farklılıklara göre değişkenlik göstermektedir. Öğrenme stili genel olarak “bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler” olarak tanımlanmaktadır (Felder & Silverman, 1988). Öğrenmenin aktif bir zihinsel süreç olduğunu belirten bu anlayışın getirdiği görüşler, insanların kavramları nasıl öğrendiklerini ve nasıl problem çözdüklerini; bilgilerin akılda nasıl tutulduğunu, nasıl hatırlanıp unutulduğunu araştırmaların temel konusu haline getirmiştir (Woolfolk, 1993). Diğer bir anlatımla öğrenme stili kavramının kaynağı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara ilişkin araştırmalardır (More, 1987). Literatürde, bireylerin öğrenme stillerini belirlemede kullanılabilecek değişik envanterlere (Grasha, 1996, Gregorc; 1985, Dunn & Dunn; 1993 ve Kolb; 1984) rastlanmaktadır. Bugüne kadar önerilen öğrenme stilleri envanterleri içerisinde en çok tanınanlardan biri Kolb’un Öğrenme Stili Envanteridir.

Kolb’a göre öğrenme stili, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir (Kolb, 1999). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemede Kolb’un öğrenme stili modeli uygulanmıştır. Öğrenmeyi bireylerin sosyal ve fiziki çevreye uyumu şeklinde tanımlayan Kolb’un modelinin temelinde insan yaşantılarının kavramlara nasıl dönüştüğü ve yeni yaşantıların seçiminde rehber olan dönüşümler yer almaktadır (Ekici, 2003). Kolb, öğrenme sürecini bir döngü olarak algılamış ve bu döngü içerisinde dört tip öğrenme biçimi tanımlamıştır (Aşkar & Akkoyunlu, 1993):

- Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience)
- Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation)
- Soyut Kavramsallaştırma (SK) (ABSTRACTS Conceptualization)
- Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience)

Kolb’un öğrenme stilleri modelinde öğretmen adaylarının öğrenme stilleri belirlenirken, bir öge tek başına bireyin baskın öğrenme stilini vermez. Her bir bireyin öğrenme stili dört ögenin bileşeni olarak verilir. Kolb’un sınıflamasında öğrenme stilleri şöyledir (Aşkar & Akkoyunlu, 1993):

- Yerleştiren (Accomodator)
- Özümseyen (Assimilator)
- Değiştiren (Diverger)
- Ayrıştırıcı (Converger)

Yapılan çalışmada öğrenme stillerinin, ispat ve matematiksel ispata yönelik yapılan yorumlar ve görüşler üzerinde etkisi incelenmiştir. İspat, bir yargı sav ya da sonucun doğruluğunu ya da yanlışlığını yeterli kanıt göstererek kabul ettirme çabasıdır (Yıldırım, 2000). Matematiksel ispat ise, iddia edilen matematiksel bir ifadenin doğruluğunu ya da yanlışlığını kanıtlamaktır. Başka bir deyişle iddianın, örüntünün bütün şartlardan genellenebilirliğinin bir göstergesidir (Baki, 2008). Öğrencilerin ispat süreçlerini etkileyen faktörlere bakıldığında, ispata yönelik görüşlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden, ispat sürecinin incelendiği araştırmalarda ispata yönelik görüşler, bu sürecin önemli bir elemanı olarak görülmektedir (Güler, 2013). Buradan yola çıkarak öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilleri, ispata verilecek anlamda önemli rol oynayabilir.

Yapılan çalışma, matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre matematiksel ispat yapmaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmanın *Sonuçları* matematik öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin, ispat ve matematiksel ispat için sahip oldukları görüşler, yapmış oldukları yorumlar üzerinde bir etkisinin olup olmadığı konusunda bilgi vermesi bakımından önemlidir. Araştırma *Sonuçlarının* ispat öğretiminin daha verimli yapılabilmesini sağlayacak olan öğretim yöntemlerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Çalışma, matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre matematiksel ispat yapmaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış bir durum çalışmasıdır. Çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemede nicel yaklaşım, ispat yapmaya yönelik görüşlerin belirlenmesinde ise nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Bu araştırma için en uygun nitel araştırma deseninin olgubilim (fenomoloji) olduğu düşünülmüştür. Çalışmada öğrenme stilleri farklı olan öğretmen adaylarının matematiksel ispat yapma hakkındaki görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın nicel kısmı olan öğrenme stillerinin belirlenmesi için 30 öğretmen adayı, nitel kısmı için ise her öğrenme stili için 2 olmak üzere, farklı öğrenme stillerine sahip 8 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Öğretmen adayları dört yıllık olan ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfındadırlar. Katılımcılar seçilirken ispatlama mantığının öğretildiği soyut matematik dersini almış ve belli düzeyde matematik tecrübesine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubuna öğrenme stili ölçeği ve görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb’un (2005) geliştirdiği “Öğrenme Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel ispat hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış Matematiksel İspata Yönelik Görüşme Formu (MİYGF) kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

Sonuçlar: Çalışmaya katılan öğrenme stilleri farklı matematik öğretmeni adaylarının çoğunluğu için matematiksel ispat; ifadelerin neden doğru olduğunu açıklama, doğruluğunu gösterme, bir sistem içinde belirli *Sonuç*ların düzenlenmesi ve yeni *Sonuç*lara ulaşma anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerinde kararsız oldukları söylenebilir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarının ispat yapmayı açıklama, problem çözme uygulamaları olarak görmesi önemli bir bulgudur. “Değiştiren” öğrenme stiline sahip öğretmen adayları diğer öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarından daha kapsamlı görüşe sahip olduğu görülmüştür. Öğrenme stilleri farklı öğretmen adaylarının ispat ile problem çözme arasındaki ilişkiye yönelik düşüncelerinde yanılığa düştükleri görülmektedir. Öğrenme stilleri farklı öğretmen adaylarına hangi türdeki teoremleri ispatlayabileceğini öğrenmek amacıyla soru yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde. “değiştiren” öğrenme stiline sahip öğretmen adayları “çelişki” , “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip öğretmen adayları “gerek ve yeter şart” , “özümseyen” öğrenme stiline sahip öğretmen adayları “olmayana ergi” ve “kolay ve işe yarayan”, “yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğretmen adayları ise “bilgi” ve “mantıklı” kategori türlerinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, katılımcılardan “değiştiren” ve “yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında ispat yapmaya karşı güven eksikliği göze çarpmaktadır. “Değiştiren” öğrenme stiline sahip öğretmen adayları mantık içeren teoremleri ispatlayabileceğini söylerken “yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğretmen adayları bilgi içeren teoremleri yapamayacağını söylemektedir.

Kaynakça

- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, (87), 37-47.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Harf Eğitim Yayıncılığı, 4. Baskı, Ankara.
- Dunn, R. & Dunn K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ekici, G. (2003) *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory Into Practice*. 23(1), 51-56.
- Güler, G. (2013). *Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebir Öğrenme Alanındaki İspat Süreçlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1999). *The kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (2005). *The Kolb learning style inventory, version 3.1: Self scoring and interpretation booklet*. Boston, MA: Hay Transforming Learning Direct.
- More, A. J. (1987). *Native indian learning styles: A review for researchers and teachers*” *Journal of American Indian Education*, 27 (1), 17-29.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology (5th Edition)*. Boston: Allyn and Bycon
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çevrimiçi Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Belirlenmesi

Yrd.Doç.Dr. Özlem ÇAKIR
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, ocakir@ankara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Türkiye’de, 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi itibarıyla; önlisans düzeyinde 33 üniversite tarafından 38 değişik alanda toplam 103; lisans düzeyinde 10 üniversite tarafından 22 değişik alanda toplam 40 uzaktan eğitim programı uygulanmaktadır (ÖSYM, 2012). Yüksek Öğretim Kurumunun desteği ile birlikte, Türkiye’deki üniversiteler uzaktan eğitim merkezi, uzaktan eğitim meslek yüksekokulu veya uzaktan eğitim fakültesi adı altında uzaktan eğitim sertifika, mezuniyet belgesi verebilmektedirler (Çakır & Oğuz, 2010). Uzaktan eğitim uygulayan üniversitelerin çeşitlenmesi ile birlikte bu üniversitelerdeki eğitimin kalitesi tartışılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin kalitesini etkileyen faktörler eğitsel etkililik, mali verimlilik, erişilebilirlik, öğretim elemanı doyumu ve öğrenci doyumu olarak yer almaktadır (Şimşek, 2012). Öğrenci açısından öğrencinin başarısı, memnuniyeti, hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenci yeterlikleri gibi bilgiler sorgulanırken (Karataş, 2006; Karataş ve Üstündağ, 2008; Parlak, 2007; Usta ve Mahiroğlu, 2008; Yukselturk ve Yildirim, 2008; Çakır, 2012; Şimşek, 2012; Çakır ve Horzum, 2013) dersi veren kurumun yeterlikleri açısından programı yürütme şekli, öğretim elemanına verilen destek, öğrenciye verilen teknik destek, öğrenciye verilen eğitim, ortam (Engin ve Şimşek, 2013; Şimşek, 2012) gibi bilgiler sorgulanmaktadır. Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanları açısından ise öğretim elemanın teknoloji kullanım düzeyi, derse hakimiyeti gibi bilgiler sorgulanmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti, öğrenci başarısı gibi öğrenci çıktılarına dayalı çokça araştırma (Karataş, 2006; Karataş ve Üstündağ, 2008; Parlak, 2007; Usta ve Mahiroğlu, 2008; Yukselturk ve Yildirim, 2008; Çakır, 2012) olmasına rağmen, Türkiye’deki kurumların yönetiminin düzenlenmesi ile ilgili olarak henüz sınırlı sayıda yapılmış araştırma (Şimşek, 2012; Engin ve Şimşek, 2013) bulunmaktadır. Uzaktan eğitimde ders veren öğretmenin yeterlikleri ise henüz belirlenmemiştir. Uzaktan eğitimde ders veren öğretmenlere yönelik sınırlı sayıda üniversitede öğretmene oryantasyon eğitimi verilirken, bu konu ile ilgili olarak Aşkar, Baş, Bayrak ve Mert (2010) tarafından e-öğretmen sertifika programının geliştirilmesi isimli çalışmalarında uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarına yönelik programda olması gereken dersleri ve içeriklerini önermişlerdir. Çevrimiçi ortamda ders veren öğretim elemanlarının rolleri ve yeterliklerin belirlenmesi ile ilgili olarak yapılmış sınırlı araştırmadan biri Kavrat ve Türel (2013) tarafından yapılmıştır. Ancak bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinden oluşan bir gruba sorularak bu yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer bir araştırma ise Cengiz Hakan Aydın tarafından 2005 yılında yapılmıştır. Bu çalışma ile, sınırlı sayıda yapılmış çalışmalara farklı bir boyut kazandırmak açısından Shannon Young (2013) tarafından çok sayıda uzaktan eğitim konusunda deneyimli öğretim elemanın desteği ile belirlenmiş olan çevrimiçi öğretim elemanı yeterlikleri ile birlikte alan yazındaki bilgiler de eklenerek güncel çevrimiçi öğretim elemanı yeterlikleri belirlenmek istenmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’de uzaktan eğitimde ders vermekte olan öğretim elemanlarının bu yeterlikleri ile ilgili görüşleri belirlenmek istenmektedir.

Yöntem: Çalışma kapsamında uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten öğretim elemanlarının sahip olması gereken yeterliklere yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçek oluşturulurken ABE’nin yeterlikleri temel alınmış ve literatürden bu yeterliklere madde eklenmiştir. Ölçme aracına yönelik uzman görüşü alınmış ve ölçme aracına son hali verilmiştir.

Yeterlik maddeleri içeren ölçek çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarına ve uzaktan eğitim konusunda deneyim sahibi olan öğrencilere uygulanacaktır. Verilerin yapı geçerliğine açımlayıcı faktör analizi ile, güvenilirliğine ise Cronbach Alpha katsayısı ile bakılacaktır.

Beklenen sonuç: Uzaktan eğitimde ders vermek isteyen öğretim elemanın sahip olması gereken yeterliklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu sayede uzaktan eğitimde ders vermek isteyen kurumlar, olması gereken yeterliklere göre öğretim elemanının eksiklerine yönelik oryantasyon programı ile birlikte öğretim elemanını geliştirebilir, uzaktan eğitimde ders vermek isteyen öğretim elemanları kendi eksiklerini belirleyerek tamamlayabilir. MEB tarafından yapılmış özel alan yeterliklerine farklı bir özel alan çevrimiçi öğretim elemanı yeterlikleri kazandırılabilir.

Referanslar

- Aşkar, P. Baş, T., Bayrak, F. ve Mert, O. (2010). E-Öğretmen Sertifika Programının Geliştirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. 16-18 Mayıs 2010- Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Aydın, C.H. (2005). Turkish Mentors’ Perception of Roles, Competencies and Resources for Online Teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, ISSN 1302-6488, 6 (3).
- Bahaddin KAVRAT, B. ve Türel, Y.K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 1(3), 23-33.
- Çakır, Ö. & Oğuz, E. (2010). Situations of distance education institutions in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1722-1730.

- Çakır, Ö. (2012). The development of online students' satisfaction scale. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*. Special Issue-1. 947-950.
- Çakır, Ö., & Horzum, M.B. (2013). Adaptation Motivation toward Web-Based Professional Development Scale and Examining Pre-service Teachers Motivation toward Web-Based Professional Development Perception in Terms of Different Variables. *3rd World Conference on Educational Technology Researches*. 7-9 November 2013. Belek/Antalya/Türkiye.
- Engin, M. (2013). *Üniversitelerde Teknoloji Yoğun Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Üretim, Uygulama ve Yönetim Süreçlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Programı, Ankara, Türkiye.
- Engin, M. ve Şimşek, N. (2013). Uzaktan yükseköğretimde uygulanan öğrenme-öğretme süreçlerinin temel karakteristikleri ve sorunları. *1. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'na sunulan bildiri*, Trabzon: 26-28 Haziran 2013.
- Karataş, S. (2006). Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarıları açısından karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3). 113-132.
- Karataş, S. ve Üstündağ, M. T. (2008). Gazi Üniversitesi uzaktan eğitim programı öğrencilerinin internet temelli uzaktan eğitim doyumlari ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (II), 62-73. [Çevrim-içi: <http://efdergi.yyu.edu.tr>], Erişim tarihi: 01.06.2011.
- ÖSYM (2012). 2012 ÖSYS: Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. ftp://http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012_OSYSKONTKILAVUZ.pdf adresinden 01.05.2013 tarihinde erişildi.
- Parlak (2007). Student satisfaction scale on internet based distance education. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6 (11), 53-72.
- Şimşek, N. (2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11 (21), 1-24.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9 (2), 1-15.
- Young, S. (2013). *Distance Teaching Competencies for ABE Educators* Retrieved from <http://www.adultedonline.org/DistTchCompetenciesFinal.pdf>, 10/01/2014.
- Yukselturk, E., & Yildirim, Z. (2008). Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in an online certificate program. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 51-65.

Hatice TÜRE
Gazi Üniversitesi Doktora Öğrencisi
hatice.ture@hotmail.com

Doç Dr. Arife Figen ERSOY
Anadolu Üniversitesi
arifee@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Küreselleşme, göç, uluslararası ticaret ve politikalar dünyayı giderek birbirine yaklaştırmakta, ülkeler, kültürler arası sınır azalmaktadır. Böylece farklı kültür, değer ve inanç sistemine sahip insanlar giderek daha çok bir arada yaşamak zorunda kalmaktadır. Bireylerin farklılıkları içinde barındıran küreselleşmiş bir dünyada barış içinde bir yaşamın sürdürülebilmesi sağlamak için eğitim sürecine önemli görevler düşmektedir (Weidenfeld, 2002). Günümüzde toplumsal yaşamda farklı düşündüğü ve farklı inançlara sahip olduğu için, başkalarını hoşgörüyle karşılamayan, onlara karşı fiziksel baskı ve şiddet uygulayan insanların olması, hoşgörü eğitiminin gereğini ve önemini vurgulamaktadır (Doğanay, 2007). Demokrasinin temel değerlerinden biri olan hoşgörü (Güven ve Akkuş, 2004; Kavcar, 1995; Tezcan, 1995; Weidenfeld, 2002), demokratik toplumların önemli bir özelliği olarak değerlendirilmektedir (Colesante ve Biggs, 1999; Yürüşen, 1996; Widmalm, 2005) ve bu nedenle demokratik toplumlarda önem taşıyan kavramlardan biri de hoşgörü kavramıdır (Colesante ve Biggs, 1999; Yürüşen, 1996; Widmalm, 2005). Hoşgörü insanlığın devamı için bir koşuldur (O'donnell, 1995, s.33) ve evrenseldir. İnsanların siyasi görüşü, dili, dini inancı, dünya görüşü, kültürel kimliği ne olursa olsun hoşgörü herkes içindir (Karataş, 1995).

Hoşgörü eğitiminin ilk adımı, bireylere ortak olan temel hak ve özgürlükleri, demokrasiyi öğretmektir. Çünkü hoşgörü, demokrasinin önemli bir fonksiyonudur. Bir bakıma hoşgörü eğitimi, demokrasi eğitimidir (Weidenfeld, 2002). Ayrıca hoşgörü eğitimi, genç insanların bağımsız yargılama, eleştirel düşünme ve etik olarak akıl yürütme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır (UNESCO, 1995). Hoşgörü eğitimi, ailenin, okulun ve toplumun önemli bir görevidir. Çocuklar, din, kültür, ırk gibi kendinden farklı özellikleri olan bireylere karşı hoşgörü olarak yetiştirilmelidir (Almond, 2010). Hoşgörü, öğrenci kimliğinin en önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle öğrenci, yabancı kültürlerle karşı açık ve önyargısız olmalıdır (Thompson, 2010). Bunu sağlamak için de, eğitimde farklı din ve yaşam tarzlarına yer verilebilir. Ayrıca, eğitimde, resim, müzik ve drama gibi farklı yöntemlerin kullanımı da hoşgörüyi geliştirmede etkili olabilir. (Hansen, 2011).

Hoşgörü eğitimi ve demokrasi eğitimi verecek temel süreç eğitim ve bunu çocuklara öğretecek olan öğretmenlerdir (Kavcar, 1995). Öğretmenler, hoşgörü öğretilerine benimsetmeli ve öğrencilerinin hoşgörü davranış haline getirmelerini sağlamalıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Bunun için de öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin hoşgörü değerini benimsemiş olmaları gerekir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısını ve hoşgörü eğitimine ilişkin görüşleri ile uygulamalarını incelemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı nedir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitimine ilişkin algısı nedir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerde hoşgörü eğitimi ile ilgili gerçekleştirdiği uygulamalar nelerdir?

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem: Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilimden yararlanılmıştır. Olgubilim, bireyin olayları nasıl anlamlandırdığını anlayabilmek için, onun deneyimlerine bakarak ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir. (Creswell, 2007). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı ve hoşgörü eğitimine ilişkin görüşleri ile uygulamaları deneyimlerine dayalı olarak irdelendiği için bu araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Böylece, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı bu algının gelişiminde etkili olan koşullar ile hoşgörü eğitimine ilişkin deneyimleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örneklem ile belirlenen Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programından mezun olan ve en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olma öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Olgubilim araştırmalarında derinlemesine bilgi edinmek için katılımcılarla birden fazla görüşme gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2007). Yarı-yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü; düşünce, değer, inanç ve davranışlara saygı duymak, cinsiyet, ırk ve gelişim özellikleri gibi farklılıkları kabul etmek, hataları kabul etmek, insana değer vermek ve nesnel olmak olarak tanımlandıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algılarının gelişiminde ailesinin, yaşının, deneyimlerinin ve okuduğu kitapların etkili olduğunu ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu hoşgörünün eğitimle kazandırılabilirliğini, eğitilmiş insanların daha hoşgörlü olduklarını ve öğretmenin hoşgörlü olması gerektiğini vurgulamışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, hoşgörü için değerlerin ve farklı kültürlerin öğretilmesi gerektiğine ve hoşgörü eğitiminin drama, tiyatro gibi yöntemlere gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerinde hoşgörüye yönelik olarak daha çok sınıfta gelişen olaylarla ilgili konuştuklarını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrencilerin ben merkezli davranışlarının, önyargılı yaklaşmalarının, şiddete eğilimli olmalarının, ailelerin eğitim seviyesinin düşük olmasının, çocuklarına baskı yapmalarının ve çocuklarını aşırı korumacı yetiştirmelerinin, öğretim programlarının içeriğin yoğun olmasının hoşgörü eğitiminde karşılaşılan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, hoşgörü ve hoşgörü eğitimi geliştirmeye yönelik olarak; hoşgörü eğitimine küçük yaşta başlanmasını, öğretim programlarına ve ders kitaplarına hoşgörüye yönelik eklemeler yapılmasını, aile, öğretmen

ve öğrenciye seminer düzenlenmesini, öğretmenlerin model olmasını ve derslerinde hoşgörüye yer vermesini, ailenin bilinçli davranmasını ve çocuğuna model olmasını, yazılı ve görsel basında kamu spotları ve filmlerin kullanılmasını önermişlerdir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, Değer, Hoşgörü.

Kaynakça

- Almond, B. (2010). Education for tolerance: cultural difference and family values. *Journal of Moral Education*. 39 (2), 131-143.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 3, 353-365.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry&research design choosing among five approaches*. Second edition. London:Sage Publication
- Colesante, R. J. ve Biggs, D. A. (1999). Teaching about tolerance with stories and arguments. *Journal of Moral Education*, 28 (2), 185-199.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 256-284). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güven, A. ve Akkuş, Z. (2004). Demokratik değer kazanımında okulların rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 217-224.
- Hansen, O. H. B. (2011). Teaching tolerance in public education: organizing the exposure to religious and life-stance diversity. *Religion & Education*, 38,111- 127.
- Karataş, E. (1995). *Açılış Konuşması*. Uluslararası Hoşgörü Kongresi, 10-12 Haziran, Antalya
- Kavcar, C. (1995). “Açılış Konuşması” *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı*, 1-5, Ankara.
- O’donnell, F. (1995). *Tolerance: respecting diversity in a complex world*. Uluslararası Hoşgörü Kongresi, 10-12 Haziran, Antalya.
- Tezcan, M. (1995). *Türk kültüründe hoşgörü*. Uluslararası Hoşgörü Kongresi, 10-12 Haziran, Antalya
- Thompson, W. C. (2010). Reconsidering tolerance education: should we recover tolerance or replace it with hospitality?. *Philosophy of Education*, 346-348.
- UNESCO (1995). The declaration of principles on tolerance.<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf> 20 Kasım 2012’de alınmıştır.
- Weidenfeld, W. (2002). Constructive conflicts: tolerance learning as the basis for democracy. *Prospects*, 32 (1), 95-102.
- Widmalm, S. (2005). Trust and tolerance in India: findings from Madhya Pradesh and Kerala. *India Review*, 4, 233-257.
- Yürüşen, M. (1996). *Liberal bir değer olarak ahlaki ve siyasi hoşgörü*. (1 bs.) Yapı İstanbul:Kredi Yayınları

Türkiye, AB ve ABD’de Yetişkinlerin Eğitime Katılımlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi

Yrd. Doç.Dr. Hüseyin KAYGIN
B.E.Ü. Ereğli Eğitim Fakültesi, hkaygin@beun.edu.tr

Yrd. Doç.Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ
B.E.Ü. Ereğli Eğitim Fakültesi, rsparmaksiz@beun.edu.tr

Yrd. Doç.Dr. Ali SICAK
B.E.Ü. Ereğli Eğitim Fakültesi, alisicak@beun.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: İçinde yaşadığımız yüzyıl her alanda hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde bilgi ve teknoloji toplumu olma yolundaki adımlar eğitim alanında da değişim ve dönüşümleri beraberinde getirmektedir. Bu dönüşüm sayesinde geleneksel eğitim anlayışı yerini, yaşam boyu eğitim yönünde değiştirmektedir (Kaya, 2002). Yaşam boyu eğitimin en önemli aktörleri ise yetişkinlerdir. Yetişkinler yaşlandıkça öğrenme gücünü ve hızını etkileyen bazı değişimler yaşayabilir. Yetişkinlik döneminde derinin ve saç renginin değişmesi, cinsel gücün azalması, kas gücünün zayıflaması, öğrenme gücünün azalması ve genel anlamda bir enerji yetersizliği görülür. Bu bağlamda yetişkinlerde görme yeteneği, işitme yeteneği, ısıya uyum sağlama yeteneği ve çalışma gücünde ilerleyen yaşlarda azalmalar görülmektedir (Geray, 2002, s. 27-28). Bu durumun yetişkinlerin eğitime katılımlarını olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

Bunun yanında yetişkinlerin öğrenmede zorluk yaşadığı inanışının günümüzde geçerliliğini yitirdiği öne sürülmektedir. Hill’e göre (2001, s.79) Nöro-esneklik kavramı yaşam boyu öğrenmeyi pekiştirir. Sağlıklı bireylerde yaşlanma yetişkinlerin öğrenme kapasitesini azaltmaz. Bireyler olgunlaştıkça daha da çeşitlenirler çünkü oluşturdıkları sinirsel bağlantılar ve sahip oldukları deneyimler ayırt edicidir. Bunun yanında, yetişkin öğrenenler değerleri, kaygıları ve deneyimlerini dünyayla ilişkilendirir. Bu durumda yetişkinlerin yeni öğrenme deneyimlerine açık olacağı ve eğitime katılımlarının olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

Yetişkinlerin öğrenmeye katılımını açıklayan tek bir yanıt, tek bir kuram ya da model bulunmamakta; yetişkin öğrenmesinin bilgi temelini oluşturan çeşitli kuram, ilke ve modellerden oluşan bir mozaik bulunmaktadır (Merriam, 2001, s. 3). Bu mozaığın en önemli parçasını andragoji oluşturur. Knowles (1984, s. 43), andragojiyi; “yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme sanatı ve bilimi” olarak tanımlamaktadır. Andragojik ilkelerin sağlık hizmetleri, toplumsal çalışmalar, ticaret, din, tarım ve hukuk gibi alanlarda mesleki eğitime ve akademik danışmanlığa olan etkisi geleneksel eğitimin de ilerisindedir (Holton ve diğ., 2009, 169). Knowles’in andragojik modelini dayandırdığı varsayımlar şunlardır (Knowles, 1996, s. 56-62):

Bilme gereksinimi: Yetişkinler bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmeye gereksinim duyarlar. Yetişkinlerin bir şeyi kendileri için öğrenmeyi üstlendiklerinde, elde edecekleri yararları ve öğrenmemenin olumsuz sonuçlarını incelemeye çok fazla enerji harcarlar.

Öğrenenlerin benlik algısı: Yetişkinlerin benlik algısı kendi yaşamları ve kararlarından sorumlu olmalarını içerir. O benlik algısına ulaştıktan sonra artık başkalarının da onları, kendini yönetme yeteneğinde olarak görmelerine ve onlara böyle davranmalarına çok içten gereksinim duyarlar.

Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü: Yetişkinler bir eğitsel etkinliğe, çocuklardan hem nicelik hem de nitelik açısından daha farklı deneyim birikimi ile gelirler.

Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler, kendi gerçek yaşam durumları ile etkili olarak başa çıkabilmek için bilmeye ve yapabilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazır olurlar.

Öğrenmeye yönelim: Çocukların konu merkezli öğrenme yönelimlerinin tersine; yetişkinlerin öğrenme yönelimleri, yaşam merkezlidir. Gerçek yaşamdan oluşan alıntılarla eğitim programının hazırlanması öğrenenleri öğrenmeye yöneltir.

Güdülenme: Yetişkinler bazı dışsal güdüleyicilere (daha iyi işler, terfiler, daha yüksek ücretler, vb) yanıt verici olmakla birlikte, gizil gücü en yüksek güdüleyiciler daha fazla iş doyumu, öz saygı, yaşam kalitesi gibi içsel baskılardır.

Yetişkin eğitimi açısından önemli olan nokta, öğrenmeyi kolaylaştıran ve verimi artıran, yetişkini öğrenmeye yönelten güdülerin öğretici tarafından bilinmesidir (Geray,1978, s.23). Johnston ve Rivera (1965) ise yetişkini öğrenmeye güdüleyen etmenleri bilgili olma, yeni işe hazırlanma, iş başında yetişme, boş zamanı etkili değerlendirme, yeni bireylerle tanışma, kişisel gelişim ve geliri artırma olarak ifade etmektedir.

Yetişkinleri daha bir kursa başlamadan engelleme potansiyeline sahip çeşitli etmenlerden de söz edilebilir. Bunlar, coğrafi koşullar, yaş, cinsiyet, ekonomik koşullar, toplumda ait olunan gruplar olarak ifade edilebilir (Merriam ve Brockett, 1997, s. 187-200).

Araştırmanın amacı: Yetişkinlerin katılımını etkileyen bu etkenler ve yetişkinlerin eğitime katılım oranlarının ülkeden ülkeye farklılık göstereceği ön görülebilir. Bu çalışmada Avrupa Birliğine üye ülkeler, ABD ile Türkiye’de “yetişkinlerin eğitime katılımları”, katılma oranları, nedenleri ve engelleri bakımından karşılaştırmalı bir analizin yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Konu ile ilgili alan yazının incelenmesine dayanan (Ültanır, 2000, 26), tanımlayıcı yaklaşım ve sistem ve kurumların kendi yapısı içinde ele alarak değerlendirilmesiyle sonuca ulaşılan ve olumlu ya da olumsuz yargılar geliştirilen (Saraçoğlu, 1990; Ültanır, 2000, 26)değerlendirici yaklaşım kullanılmıştır. Seçilen ülkelerle ilgili dokümanların toplanması, analizlerin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konması ve var olan

gerçeklerin karşılaştırılması için tanımlayıcı yaklaşımdan yararlanılmıştır. Değerlendirici yaklaşım ile yetişkinlerin eğitime katılımları benzerlik ve farklılıklar açısından incelenmiş, analiz edilip karşılaştırılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 1999) olarak tanımlanabilir. Veri toplarken, veri toplama aracı olarak, ölçütler takımı oluşturulmuştur. Bu ölçütlere göre Türkiye, ABD ve AB’de yetişkinlerin eğitime katılımları ile ilgili kitap, tez, dergi, makale, seminer raporları, kalkınma planları, proje raporları gibi basılı bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Seçilen ülkeler ile ilgili verilerin daha güncel bilgiler olması için özellikle internet kaynaklarına ulaşılmasına çaba gösterilmiştir.

Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre çalışılıp düzenlenmiştir, yetişkinlerin eğitime katılımları ile ilgili olarak, Türkiye ve seçilen ülkelerden elde edilen verilerden benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiş, grafik ve çizelgeler hazırlanarak yorum yapılmıştır.

Sonuçlar: Türkiye’de yetişkinlerin eğitime katılımının yüzde üç, Avrupa Birliği ülkelerinde yüzde dokuz, ABD’de ise yüzde yirmi dokuz olduğu görülmektedir.

AB ülkelerinde eğitime katılımı engelleyen başlıca nedenler sırasıyla ailesel sorumluluklardan katılıma zaman kalmaması, eğitimin çalışma saatiyle çakışması, eğitimlerin karşılanamayacak kadar pahalı olmasıyken; Türkiye’de ise ailesel sorumluluklardan katılıma zaman kalmaması, eğitim için gerekli önkoşullara sahip olmama ve eğitimlerin karşılanamayacak kadar pahalı olmasının başı çektiği görülmüştür.

AB ülkelerinde eğitime katılmanın başlıca nedenleri sırasıyla meslek gelişimi ve kariyerde ilerleme, ilginç konularla ilgili bilgi ve beceri edinme ile günlük yaşam için yararlı bilgi ve becerileri edinme olmasıyken; ABD’de sahip olunan bilgi ve becerilerini geliştirmek, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, zorunluluktan dolayı olmasıdır. Türkiye’de ise meslek gelişimi ve kariyerde ilerleme, günlük yaşam için yararlı bilgi ve becerileri edinme ile ilginç konularla ilgili bilgi ve beceri edinme olmuştur.

Referanslar

- Geray, C. (1978). *Halk Eğitimi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*, İmaj Yayınları, Ankara
- Hill, L. H. (2001). “*The Brain and Consciousness: Sources of Information for Understanding Adult Learning*”. *The New Update on Adult Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 89, New York: Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley & Sons Inc.
- Holton, E. F., Wilson, L. S. and Bates, R. A. (2009). Toward Development of a Generalized Instrument to Measure Andragogy. *Human Resource Development Quarterly*, Vol:20, pp.169–193.
- Johnstone, J. W., Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning*. Chicago: Aldine.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species (Third Edition)*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim* (çev. Serap Ayhan). Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Merriam, S. B. (2001). “*Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory*”. *The New Update on Adult Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 89, New York: Jossey-Boss, A Publishing Unit of John Wiley & Sons Inc.
- Merriam, S. , Brockett, R. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Saraçoğlu, A. S. (1990). *Türkiye ve Japonya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayıncılık.

Arş. Gör. Ceyhan OZAN
ozanceyhun@atauni.edu.tr

Arş. Gör. Nilay ÇELİK
nilay.celik@atauni.edu.tr

Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
rkincal@atauni.edu.tr
Atatürk Üniversitesi

Kazım Karabekir Eğt. Fak., Eğt Prog. ve Öğret. ABD

ÖZET

Problem durumu: Öz düzenleme kavramı, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin süre ve etkililik açısından farklı olması ve bu farklılığının nelerden kaynaklanıyor olabileceği ihtiyacı ile ortaya çıkmış bir kavramdır (Zimmerman, 2002). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme, bireyin öğrenmede bağımsız olduğu ve bilişini, motivasyonunu ve öğrenme sürecini düzenlediği özgün bir süreçtir. Hofer ve Yu (2003) yaptıkları çalışmada, bu süreçte bireylerin öz düzenleme süreçleri ile “öğrenmeyi öğrenme” becerisine sahip olabileceklerini ifade etmişlerdir. Öz düzenleme becerisine sahip olan bireyler, çevresinde bulunan diğer insanlara bağlı olmadan kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilen, bu süreç içinde kendi ulaşabilecekleri hedefleri belirleyen, bu hedeflere ulaşmak için etkili planlar yapan ve öğrenmesi için gerekli olan stratejileri seçebilen, içinde bulunduğu süreci izleyen, değerlendiren, bu doğrultuda öz eleştiri yaparak eksik ve hatalı olduğu hususlarda kendi kendine dönütler vererek gerekli değişiklik ve yenilikleri yapabilen kişilerdir. Yapılan birçok çalışma ile bireylerin sahip oldukları öz düzenleyici öğrenme becerilerinin doğuştan gelen bir yetenek olmadığı ve aile bireyleri, akran grubu ve öğretmenler aracılığıyla da geliştirilebileceği ifade edilmiştir (Kuo, 2010; Lombaerts ve Engels, 2009; Zimmerman, 2002; Zumbun, Tandlock ve Roberts, 2011). Dolayısıyla, öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin desteklenmesi ve gelişmesi açısından öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öz düzenleme becerileri, öğrenciler tarafından model alma yoluyla da kazanılabileceğinden, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerinde de öz düzenleme becerilerini kullanmaları ve sınıf içinde öğrencilere sosyal etkileşimin sağlıklı olduğu bir öğretim süreci sunmaları beklenir. Öğretmenler, öğretme süreci içinde kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin yetişmesi için öğretme sürecini öz düzenleme süreçlerine göre düzenleyebilir ve öğrencilerin akademik yaşantılarını, öz düzenleme süreçlerini ve öz düzenleyici öğrenme stratejilerini bilinçli olarak kullanabilecekleri şekilde oluşturabilirler. Alanyazında, öz düzenleme becerilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin olumlu olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır (Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Dyck ve Cash, 2011; Ruban ve Reis, 2006; Turan ve Demirel, 2010). Dolayısıyla öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu alan bireyler olarak yetişmeleri açısından öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin inançlarının da öğrencilerin öğrenme sürecinin etkililiği üzerinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Türkiye’de öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik çeşitli ölçekler geliştirilmiş ya da Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Altun ve Erden (2006) ile Büyükoztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesinde de kullanılan “Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışmalarını yapmışlardır. Turan (2009) da üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Çelik (2012) ise öğretmenlerin öğrencilerini öz-düzenleyici öğrenmeye teşvik etme düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Alanyazında öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme inanç düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu açıdan Lombaerts, De Backer, Engels, van Braak ve Athanasou (2009) tarafından geliştirilen “Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği”nin Türkçe alanyazına kazandırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, 2009 yılında Lombaerts vd. tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale” (SRLTB) olan “Öz-Düzenlemeli Öğrenme Öğretmen İnanç Ölçeği”nin (ÖDÖİÖ) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarını yapmaktır.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili merkez ilçelerinde çeşitli ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan toplam 292 öğretmen oluşturmaktadır. Orijinal ölçek 10 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, 5’li Likert tipi derecelendirme ölçekli olup “kesinlikle katılmıyorum” (0), “katılmıyorum (1)”, “ne katılmıyorum ne de katılmıyorum (2)”, “katılmıyorum (3)” ve “kesinlikle katılmıyorum (4)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin öncesinde “öz-düzenlemeli öğrenme” kavramını açıklayan bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde uyarlama sürecine dahil edilmiştir. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır.

İlk aşamada ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, ardından yurt dışında lisansüstü eğitimini yapmış, alana ve her iki dile hâkim iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra geri çeviri yöntemi kullanılarak ölçek iki uzman tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilerek formlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin, öz-düzenlemeli öğrenme inancı açısından öğretmenleri ayırt etmede ne kadar yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Toplam puana göre % 27 lik üst ve alt grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Anketin güvenirliliğini belirlemek için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Sonuçlar: Ölçek, öncelikle araştırmacılar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Ardından, eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltelen ölçek, geri çeviri yöntemi kullanılarak

Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Çeviriler arasındaki uyum dikkate alınarak ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığına karar verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan AFA'da KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .84, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 659,013 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda toplam varyansın % 36'sını açıklayan tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu durum ölçeğin orijinal yapısı ile de uyum göstermektedir. Maddelerin faktör yükleri .44 ile .73 arasında değişmektedir.

Yapılan DFA ile de modelin uyum indeksleri incelenmiş istatistiklerin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu nedenle m10 ile m5 ve m3 ile m2 arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır. Elde edilen yeni uyum iyiliği indeksleri Ki-kare/Sd=2.06; RMSEA=0.060; SRMR=0.052; NFI=0.95; NNFI=0.96; CFI=0.97; GFI=0.96 ve AGFI= 0.93 şeklinde oluşmuştur.

Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .33 ile .58 arasında sıralandığı, % 27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=156) değerlerinin ise 8.71 ($p<.001$) ile 13.39 ($p<.001$) arasında değiştiği belirlenmiştir. *Sonuç* olarak ölçeğin Türkçeye eşdeğerliğinin sağlandığı, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye yönelik inançlarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öz-düzenleme, Öz-düzenlemeli öğrenme, Öğretmen inançları, Ölçek uyarlama

Kaynakça

- Altun, S., & Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Edu* 7, 2(1), 1-16.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 208-239.
- Çelik, N. (2012). Matematik öğretmen adaylarının ve matematik öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a 'Learning to Learn' course. *Teaching of Psychology*, 30(1), 30-33.
- Kuo, Y. H. (2010). Self-regulated learning: From theory to practice Web: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED510995.pdf> adresinden 21.01.2014'te ulaşılmıştır.
- Lombaerts, K., Engels, N., & Braak J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), January/February, 163-173.
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Cox, P., Peterson, L. Y., Dycke J. L. V., & Cash, M. E. (2011). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, 69(4), 431-447.
- Ruban, L., & Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3).
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 63-70.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Invited paper for the Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA.

Sosyal Destek ve Motivasyon: Öğrenme Süreci Açısından Bir İnceleme

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
erdogan.tezci@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
fahrisezer23@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
saktanus@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
ugurgan@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden birisi öğrencilerde öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmek ve bu sayede yaşam boyu öğrenebilen ve kendini geliştirebilen bireyler yetiştirmektir. Özellikle eğitim ortamı dikkate alındığında öğrencilerin öğrenme eylemine ilişkin tutum ve algıları onların öğrenme sürecine ilişkin motivasyonlarını da etkilemektedir. Buda motivasyonun bireyin öğrenme sürecini başlatan ve sürdürmesini sağlayan anahtar bir faktör olduğunu göstermektedir. Motivasyon, belirli bir amaca yönelik etkinliklerin başlatılmasında ve sürdürülmesinde etkili olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, Schunk ve Meece, 2008). Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim ortamlarında motivasyonun akademik başarı, akademik benlik algısı gibi yeterlilikleri ne düzeyde etkilediği birçok çalışmaya konu olmuştur (Byrnes, 2011; Middleton ve Spanias, 1999; Randhawa ve Gupta, 2000; Schiefele ve Csikszentmihalyi, 1995). Bu bağlamda motivasyonu etkileyen değişkenlerin neler olduğunun bilinmesinin motivasyonun doğasının anlaşılmasında önem taşıdığı söylenebilir.

Motivasyon durumu etkileyen birçok değişkenin olduğu bilinmektedir. Ancak bireylerin yaşamını sürdürürken ilişkide bulundukları diğer insanlardan gördükleri desteğin olumlu veya olumsuz olmasının motivasyonu etkilediği düşünülmektedir. Başarılı bir yaşam sürdürebilmek için bireyler hem eğitim hem de sosyal yaşantılarında karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelme ve hayatını devam ettirme adına çoğu zaman bir başkasının desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu destek unsurları literatürde sosyal destek unsurları olarak adlandırılmaktadır. Bu unsurlar kişinin ailesi, arkadaşları ya da yaşamındaki özel birisi olabilmektedir. Sosyal destek kişinin kendisini bir gruba ait hissetmesi olarak ta tanımlanabilir. Bu grup içinde gördüğü destek bireyin karşılaştığı stresli durumlardan daha az zarar görerek çıkmasına ve daha az tehdit edici yaşam olayları ile karşılaşmasına imkan sağlamaktadır (Boyle, Grap, Younger ve Thornby, 1991). Bireylerin sosyal ve kişisel yaşamında bu kişilerden sosyal ve psikolojik anlamda yeterli desteği görememesi ise onların psikolojik olarak boşluklar yaşamalarına ve farklı arayışlar içine girmelerine yol açtığı görülmüştür (Crnic ve Greenberg, 1990; Crnic ve Booth, 1991). Tüm bu süreçler kişinin yaşamındaki sosyal destek unsurlarının onların motivasyon durumlarını etkileyebileceği fikrini aklı getirmektedir.

Özellikle eğitim yaşantısında bireylerin bu tarz sosyal ve psikolojik sıkıntılar yaşamalarının sonucu olarak onların öğrenme sürecine ilişkin motivasyonunu etkileyen değişkenlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Ayrıca bu değişkenlerin doğasının çözümlenmesi motivasyon sürecinin farklı boyutlarının keşfedilmesine katkı sağlayabilir. Bu perspektif içerisinde bu *Çalışmanın amacı*, bireylerin sosyal destek unsurlarının onların öğrenme sürecinde kullandıkları motivasyonel stratejileri ne şekilde etkilediği ve sosyal destek unsurları ile motivasyonel stratejilerin nasıl bir ilişki içinde olduklarını belirlemektir.

Yöntem

Örneklem: Çalışmanın örneklem grubunu 716 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bunlardan 482'si bayan (% 67,3) ve 234'ü erkektir (% 32,7). Örneklem grubundaki bireylerin yaşları 20 ile 35 arasında değişmekte olup 66'sı (% 9,2) evli, 643'ü (% 89,8) bekâr ve 2'si (% 0,3) ise boşanmış bireylerden oluşmaktadır. Çalışmada basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama araçları: Çalışmada veri toplama aracı olarak Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ile MSLQ ölçeğinin ikinci kısmı olan Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, (1988) tarafından geliştirilmiş, Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçeye uyarlanmış 12 maddeden oluşan ve 1 ile 7 arası puanlanabilen likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilecek puanlar 12 ile 84 arası değişmektedir. Elde edilen puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

MSLQ ölçeği Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiş ve iki ana bölümden oluşan bir ölçektir. Bu çalışmada ölçeğin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Motivasyonel Stratejiler Ölçeği Altun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış 31 maddeden oluşan ve 1 ile 7 arası puanlanabilen likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilecek puanlar 31 ile 217 arası değişmektedir.

Sonuçlar: Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının sosyal destek unsurları ile motivasyonel stratejileri kullanma düzeyleri arasında bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, çevrelerinden yeterli sosyal destek gören bireylerin dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve konu değerine yönelik motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çevrelerinden yeterli sosyal destek gören bireylerin öz-yeterlik ve öğrenme inançlarına ilişkin yönelik motivasyonel stratejileri kullanma düzeyleri arasında da pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sosyal destek ile sınav kaygısı arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: sosyal destek, motivasyon, öz-yeterlik, sınav kaygısı.

Referanslar

- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Özyeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Boyle, A., Grap, M. J., Younger, J., & Thornby, D. (1991). Personality hardiness, ways of coping, social support and burnout in critical care nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 850-857
- Byrnes, J. P. (2011) Academic Achievement. In B. B. Brown ve M. J. Prinstein (Eds.) *Encyclopedia of Adolescence*. Elsevier, San Diego: Academic Press.
- Crnic, K. A. & Booth, C. L. (1991). Mothers' and fathers' perceptions of daily hassles of parenting across early childhood. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 1042-1050.
- Crnic, K., & Greenberg, M. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628-1637.
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Middleton, J. A. ve Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H ve Meece, L. J. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. (Third Edition). Merrill: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: Michigan. ED 338 122.
- Randhawa, B. S. ve Gupta, A. (2000). Cross-national gender differences in mathematics achievement, attitude, and self-efficacy within a common intrinsic structure. *Canadian Journal of School Psychology*, 15(2). 51-66.
- Schiefele, U. ve Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 163-181.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

Arş. Gör. Asiye ŞENGÜL AVŞAR
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
asiye.sengul@erdogan.edu.tr

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL
Ankara Üniversitesi
etavsancil@ankara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Küreselleşen dünyada, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirmelerin yanı sıra uluslararası düzeyde Türkiye'nin dünya üzerinde konumunu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır (EARGED, 2010). Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ulusal boyutta öğrenci başarılarını değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası boyutta öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve mevcut eğitim sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmak amacı ile uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara katılmaktadır. Türkiye'nin uluslararası boyutta katıldığı çalışmalardan biri İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD)'nin düzenlediği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA)'dır.

Türkiye PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012 projesine katılmıştır. Ağırlıklı alanı okuma becerisi olan PISA 2009, Türkiye'nin PISA 2003 *Sonuçları*ndan etkilenerek yenilediği ilköğretim programının beş senelik ilerlemesini görmesi ve yenilenen ilköğretim programının ürünlerinin değerlendirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi, bireyler için önemli bir yaşam becerisidir. Bu beceri gelişmeden bireylerin toplumda meydana gelen olaylara anlam vermesi, ilişkilendirmesi, bu olaylar üzerinde düşünüp sorgulaması ve bir çözüm üretmesi olanaklı olmayacaktır (Kutlu, 2004). Okuma becerisi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Öğrenciler, okuma becerileri geliştikçe düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan, ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayan, kimliğini geliştiren bireyler olmaya başlarlar (Aslanoğlu, 2007). Dolayısıyla PISA 2009 *Sonuçları*na göre Türk öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan değişkenleri belirlemenin, okuma becerilerinin iyileştirilmesi fırsatını vermesinin yanı sıra, öğrencilerin diğer becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkelerin öğrenci başarılarını sürekli olarak izleme imkânı ve diğer ülkelerle karşılaştırma fırsatı tanıyan PISA projesi ile ilgili yapılmış pek çok bilimsel araştırma bulunmaktadır. Yapılmış bu araştırmalarda öğrencilerin PISA projesinde başarısız ya da başarılı olmalarındaki değişkenler, ülkelerin uluslararası ve kültürler arası karşılaştırmaları gibi pek çok konu araştırılmıştır. Bu araştırmalar PISA projesinde ülkelerin başarısızlık nedenlerinin ya da başarılı olma nedenlerinin ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Özellikle PISA'da başarısız olan ülkeler, başarısızlık nedenlerini yapılan araştırmalar doğrultusunda görerek, eğitim şartlarını iyileştirebilme fırsatına sahip olmaktadır.

Yapılan literatür taramasında Türkiye'de PISA 2003 ve PISA 2006 *Sonuçları*na göre öğrencilerin matematik okuryazarlıklarıyla ilişkili olan değişkenlerin (Akarsu, 2009; Akyüz ve Pala, 2010; Anıl, 2008; Demir, Kılıç ve Depren, 2009; Demir ve Kılıç, 2010; Güzel, 2009; İş, 2005; Tomul ve Çelik, 2009; Yılmaz, 2006; Ziya, 2008; Ziya, Doğan ve Kelecioğlu, 2010) ve fen okuryazarlıklarıyla ilişkili olan değişkenlerin (Anıl, 2009; Albayrak, 2009; Çalışkan, 2009; Çifçi, 2006; Erbaş, 2005; Şaşmaz, 2006; Özer, 2009; Usta, 2009) araştırıldığı çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Tüm bu çalışmaların dışında sınırlı sayıda PISA *Sonuçları*na göre Türkiye'de okuma becerileriyle ilgili çalışmalarla (Erdağ, Aydın ve Taş, 2009; Yılmaz, 2009) karşılaşılmıştır.

Araştırmacılar çalışmalarında parametrik istatistiksel yöntemleri kullanmışlardır. Araştırmacıların kullandığı bu parametrik yöntemlerden bazılarına; çoklu regresyon analizi, yapısal eşitlik modellemesi, faktör analizi, t testi, varyans analizi örnek olarak verilebilir. Özellikle öğrencilerin başarılarıyla ilişkili olan değişkenlerin araştırıldığı çalışmalarda öncelikle faktör analizi yapılmış, faktör analizi sonucunda belirlenen değişkenlerle yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Öğrenci, okul ve veli anketlerinin kullanıldığı bu çalışmalarda araştırmacılar; cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, okul türü gibi değişkenlerle öğrenci başarılarıyla ilişkili olan değişkenleri araştırmışlardır.

Yapılan bu araştırmada diğer araştırmalara ek olarak öğrencilerin, ağırlıklı alanı okuma becerileri olan PISA 2009'da, okuma becerilerini açıklayan değişkenler, öğrenci anketinden seçilen maddelerle, parametrik istatistiksel tekniklerin gerektirdiği varsayımları gerektirmeyen bir yöntem olan karar ağaçları algoritmalarından CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection-Otomatik Ki-Kare Etkileşim Belirleme) analizi ile belirlenmiştir.

Türkiye'nin yenilenen ilköğretim programının üzerinden beş yıl geçmesine karşın, PISA projesinde tüm alanlardaki başarı ortalamalarının OECD ortalamaları altında olması oldukça düşündürücüdür. PISA 2009 projesinde Türk öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin araştırılmasının, Türk eğitim sisteminde sadece okuma becerilerinde değil, aynı zamanda fen okuryazarlığının ve matematik okuryazarlığının geliştirilmesi adına gerekli önlemlerin alınması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin; doğrusalılık, normallik, homojenlik gibi çeşitli varsayımları gerektirmeyen, kategorik ve sürekli değişkenleri aynı anda analize dahil edebilen, karar ağaçları algoritmalarından biri olan CHAID analizi ile belirlenmesine gereklilik görülmüştür.

Amaç: Araştırmanın genel amacı, Türk öğrencilerinin PISA 2009 öğrenci anketine verdikleri yanıtlarla okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin belirlenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda, bu çalışma kapsamında yanıt aranan sorular şunlardır:

Türk öğrencilerinin okuma becerilerini en iyi açıklayacak, mevcut veri setini homojen alt gruplara bölecek değişken hangi bağımsız değişkendir?

Türk öğrencilerinin okuma becerilerini açıklayan diğer değişkenler nelerdir?

Homojen alt gruplardaki öğrenci sayıları nedir?

Homojen alt gruplardaki öğrenci sayılarının tüm veri seti içindeki yüzdeleri nedir?

Homojen alt gruplarda öğrencilerin ortalama başarı puanları nedir?

Yöntem: Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini yaşları 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay arasında değişen, en az altı yıllık örgün eğitimi tamamlamış öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise 12 istatistiki bölge biriminden 56 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak PISA uluslararası merkez tarafından seçkisiz yöntemle belirlenen toplam 170 okuldan 4996 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada bağımsız değişkenler PISA 2009 öğrenci anketinden seçilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenini ise öğrencilerin okuma becerileri ortalama başarı puanları oluşturmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Yapılan araştırmada Türk öğrencilerinin okuma becerilerini açıklayan en önemli değişkenin edebi eserlere sahip olma değişkeni olduğu görülmüştür. Türk öğrencilerinin okuma becerilerini açıklayan diğer değişkenler ise; okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarıyla ilgili olarak sunulan maddelerden biri olan “çalışırken anlamadığım bir şey olursa, bunu açıklığa kavuşturmak için ek bilgi ararım” maddesi, metni anlama ve hatırlama durumunda kullanılabilecek olası stratejilerden “metnin önemli bölümlerinin altını çizerim” maddesi, öğrencilerin okul ders saati dışında çalışmaya ayırdıkları zaman değişkenlerinden Matematik, Türkçe, Fen ve bu dersler dışındaki diğer derslere çalışma maddesi olacak şekilde çıkmıştır.

Araştırmada edebi eserlere sahip olmayan ilköğretim öğrencilerinden çalışırken anlamadığı konularda bazen bilgi arayan ve hemen hemen hiç ek bilgi aramayan öğrenciler en başarısız öğrenciler olarak bulunmuştur. Edebi eserlere sahip olan Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinden cinsiyeti kız olanlar en başarılı öğrenciler olarak bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: PISA 2009, Türk Öğrencilerinin Okuma Becerileri, CHAID Analizi.

Kaynakça

- Akarsu, S. (2009). “Öz Yeterlik, Motivasyon ve PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akyüz, G. ve Pala, M. N. (2010). PISA 2003 Sonuçlarına göre Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. İlköğretim Online. 9, 2, 668-678. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m18.pdf> adresinden 20 Aralık 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Albayrak, A. (2009). “PISA 2006 Sonuçlarına Göre Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Başarısına Etkileyen Bazı Faktörler.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anıl, D. (2008). The analysis of factors affecting the mathematical success of turkish students in the PISA 2006 evaluation program with structural equation modeling. American-Eurasian Journal of Scientific Research, 3, 2, 222-227. [Online]: [http://www.idosi.org/aejsr/3\(2\)08/17.pdf](http://www.idosi.org/aejsr/3(2)08/17.pdf) adresinden 10 Aralık 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)’nda Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. Eğitim ve Bilim, 34, 152, 71-86. . [Online]: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/594/74> adresinden 4 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Aslanoglu, E. A. (2007). “PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlgili Faktörler.” Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, M. (21-23 Mayıs 2009). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006’da Okul ve Öğrenci İle İlgili Etkilerin Fen Okuryazarlık Becerileri Üzerindeki Etkisi. 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.
- Çifçi, A. (2006). “PISA 2003 Sınavı Matematik Alt Testi Sonuçlarına göre Türkiye’deki Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, İ., Kılıç, S. ve Depren, Ö. (2009). Factors affecting turkish students’ achievement in mathematics. US-China Education Review, 6, 6, 47-53. [Online]: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505728.pdf> adresinden 10 Ocak 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Demir, İ. ve Kılıç, S. (2010). Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkileyen Faktörlerin PISA 2003 Kullanılarak İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 44-54.
- EARGED. (2010). [Online]: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=83> adresinden 10 Aralık 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Erbaş, C. K. (2005). “Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programında (PISA) Türkiye’de Fen Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erdağ, Ç., Aydın, A. ve Taş, N. (1-3 Ekim 2009). 2003-2006 PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Sonuçlarının Karşılaştırılması Olarak Değerlendirilmesi (Sınavda En Başarılı Beş OECD Ülkesi-Türkiye Örneği). 18. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, İzmir. [Online]: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101181 adresinden 14 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.

- Güzel, İ.Ş. Ç. (21-23 Mayıs 2009). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA 2003) İnsan ve Fiziksel Kaynakların Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Etkisinin Kültürler Arası Karşılaştırılması. 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu, Eskişehir.
- İş, Ç. (2005). An analysis of the programme for international student assessment 2000 (pisa 2000) mathematical literacy data for brazilian, japanese and norwegian students. *Studies In Educational Evaluation*, 31, 4, 283-314.
- Kutlu, Ö. (2004). Türkiye’de Demokrasi Anlayışının Gelişmesini Sağlayacak Bir Yol: Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Çanakkale.
- Özer, Y. (2009). “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Verilerine Göre Türk Öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri Başarıları İle İlişkin Faktörler.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şaşmaz, A. G. (2006). “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’nda Türk Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarını Etkileyen Faktörler.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tomul, E. ve Çelik, K. (4-7 Şubat 2009). the relationship between the students’ academics achievement and their socioeconomic level: Cross regional comparison. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1199–1204. World Conference on Educational Sciences, sunuldu, Kıbrıs, Nicosia. [Online]: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809002195> adresinden 12 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Usta, G. H. (2009). “PISA 2006 Sınavı Sonuçlarına Göre Türkiye’deki Öğrencilerin Fen Okuryazarlığını Etkileyen Faktörler.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. T. (2006). “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’nda Türkiye’deki Öğrencilerin Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörler.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. H. (2009). “Turkish students’ scientific literacy scores: a multilevel analysis of data from program for international student assessment.” Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, Columbus, Ohio. [Online]: http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1259620839 adresinden 29 Mayıs 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Ziya, E. (2008). “Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programına (PISA 2006) Türkiye’deki Öğrencilerin Matematik Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörler.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ziya, E., Doğan, N. ve Kelecioğlu, H. (2010). What is the predict level of which computer using skills measured in PISA for achievement in mathematics. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 9, 4, 185-191. [Online]: <http://www.tojet.net/articles/9418.pdf> adresinden 20 Aralık 2010 tarihinde indirilmiştir

Effectiveness of the Holistic Evaluation Model Proposed For Teachers' Professional Development Activities

Dr. Öner USLU

Kemalpaşa District Directorate of National Education, İzmir,
oneruslu@gmail.com**ABSTRACT**

Statement of the problem: In the world of rapidly changing technology, educators need to stay current with their expertise areas (Guskey, 2000). For this reason, there is constant need for change in educational settings. By “change”, what is meant is changing the cultures of districts, schools and classrooms -not just putting the contemporary policies into practice (Fullan, 2005). Thus, every plan for educational change and every proposal for school improvement lay emphasis on the need for professional development (PD) (Guskey, 2000). However, a great deal of scholars claim that often times PDs have little impact on teachers’ daily routines (Fragkouli & Hammond, 2007; Guskey, 2000; Kazu & Yavuzalp, 2008). Hence, evaluating the PD programs to determine whether they can support teachers’ change process or not is utterly important. Evaluation studies can also help us improve the PD programs (Lawless & Pellegrino, 2007).

Implementations of PD evaluation vary notably. Some studies only look at the effect of PD on selected variables, others use an evaluation model and yet some studies employ eclectic models (Bachenheimer, 2011; Rodriguez, Nussbaum, Lopez, & Sepulveda, 2010). Madaus and Kellaghan (2000) claim that an evaluation model gives the researcher way of planning and implementation of evaluation. So, models can help researchers outline their planning in evaluation studies. In this respect, there are some models mentioned in the literature that can be used for PD evaluation (Guskey, 2000; Stufflebeam, 2000). However, even though there are lots of variables affecting the success of PDs, most of the models in the literature fail to take all of these variables into consideration (Guskey, 2000; Lawless & Pellegrino, 2007; Uslu, 2013b). In cases where a certain model cannot provide a sound theoretical framework for the intended evaluation, eclectic approaches to alternative strategies can be utilized (Popham, 1988).

In order to address the gap for these eclectic approaches, Uslu (2013b) offered an eclectic professional development evaluation model called the Holistic Evaluation Model (HEM). According to this model, many aspects of the PD process are taken into account in order to render the PD more successful.

A large number of studies has influenced Uslu’s evaluation model (2013). Among these, some of them had greater influence such as Stufflebeam (2000), Guskey (2000) and Popham (1988). According to Uslu, HEM consists of eight dimensions which are 1) context, 2) input, 3) process, 4) participants’ learning, 5) organizational support and change, 6) participants’ use of new knowledge and skills, 7) effects of change on students and last but not least, 8) cost-effectiveness analysis.

Uslu (2013b) tested this model by evaluating a PD program geared towards technology integration during which he used mostly qualitative methods. At the end of the study, he concluded that using this model requires lots of time and effort. Hence, to decide the effectiveness and usefulness of the HEM, the model should be tested many times. The aim of this study, thus, is to test the effectiveness and usefulness of the HEM by addressing the following research questions:

1. What are the teachers’ opinions about the eight dimensions of the HEM for the Fatih Project Technology Usage Professional Development Program?
2. How does the PD affect the teachers’ post-test scores about technology integration scale(TIS)?
3. What are the effectiveness and usefulness of the HEM?

Method: The sequential transformative strategy of mixed method design is used and HEM is the theoretical perspective that guides the study. Quantitative data was collected by both TIS and Holistic Evaluation Questionnaire (HEQ). Qualitative data was collected by teacher interviews.

Fatih Project Technology Usage Professional Development Program, aims to teach technology integration to teachers which ends seven days. TIS which was prepared by (Uslu, 2013a), has acceptable results from both exploratory and confirmatory factor analysis. HEQ was prepared on the basis of the results of Uslu (2013b)’s study. HEQ asks three questions about demographic characteristics and 37 questions about the eight dimensions of the HEM.

This study was conducted at the schools participated in Fatih Project. As both vocational and academic schools are involved in the project, quantitative data was collected from both vocational and academic schools. Seven of these schools are metropolitan and six of them are country schools. TIS was answered by 533 teachers as pre-test and post-test. Pre-tests were answered at the beginning, post-test were answered three months later PD. The HEQ was answered by 178 teachers and 6 teachers were interviewed three months later PD. Qualitative data were collected from one vocational and one academic school. Subject area, gender and technology usage frequency criteria were used for selecting teachers.

Results: Training centres have problems about hardware and Internet. Teachers mostly entered the PD willingly. Also aims of the PD and content were founded parallel with teachers’ needs. Teachers were mostly positive about learning activities however most of the teachers (n=94) found the 30 hours duration of the course not appropriate for the aims and content.

After the post-test of Tis, class use of technology and preparation ($t(531)=9.6, p<.001, d=.41$), ethics ($t(531)=4.69, p<.001, d=.20$), , technology use for the communication with students ($t(531)=2.57, p<.01, d=.11$), preparation of printed materials ($t(531)= 3.32, p<.01, d=.14$) subscales were increased. But encouragement of technology use ($t(531)=1.04, p>.05$) didn’t change. Most teachers (n=128) claimed that PD increased their technology usage skills. Besides, some teachers (n=89) claimed that PD increased their techno-pedagogical knowledge and skills.

There is no follow-up activity after PD and school culture didn't change sufficiently. However, teachers' individual educational technology usage increased somewhat. Moreover, most of the teachers (n=98) claimed that this PD was not effective in comparison with the cost and work spent.

Research report was analyzed using document analysis to evaluate the effectiveness and usefulness of the HEM. Some criteria (model should give a roadmap to researcher, model should give the value of program and model should be executable) were taken into consideration during this analysis(Madaus & Kellaghan, 2000; Yüksel, 2010).Based on these criteria, HEM can be evaluated as effective and useful for evaluation PD programs of teachers.

Consequently, HEM can be used to evaluate different professional development programs. Evaluated PD will have more effects on teachers' educational technology usage if the mentioned problems will be solved.

Key words: Professional development, program evaluation models, technology integration *Sub-themes:* Integrating technology to education, New trends on teacher education

References

- Bachenheimer, B. A. (2011). A management-based CIPP evaluation of a Northern New Jersey school district's Digital Backpack program. (Ed.D. 3496895), University of Florida, United States -- Florida.
- Fragkouli, E., & Hammond, M. (2007). Issues in developing programmes to support teachers of philology in using information and communications technologies in Greek schools: a case study. *Journal of In-Service Education*, 33(4), 463-477.
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change*: Taylor & Francis.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press, INC.
- Kazu, İ. Y., & Yavuzalp, N. (2008). Öğretim Yazılımlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri Eğitim ve Bilim, 33(150), 110-126.
- Lawless, K. A., & Pellegrino, J. W. (2007). Professional development in integrating technology into teaching and learning: knowns, unknowns, and ways to pursue better questions and answers. *Review of Educational Research*, 77(4), 575-614.
- Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). Models, metaphors, and definitions in evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. Second Edition). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers Group.
- Popham, W. J. (1988). *Educational evaluation*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rodriguez, P., Nussbaum, M., Lopez, X., & Sepulveda, M. (2010). A monitoring and evaluation scheme for an ICT-supported education program in schools. *Educational Technology & Society*, 13(2), 166-179.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-318). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Uslu, Ö. (2013a). Development of Technology Integration Scale for Teachers. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(3), 1-12
- Uslu, Ö. (2013b). Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesinde Yeni Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education), Özel Sayı (1), 359-374.
- Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması. (Doktora), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarının Düzeyleri

Esra ÖZCAN
Elbirlik Ortaokulu, eso_sel@hotmail.com

Doç Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi, spolat2002@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Son zamanlarda örgüt ve yönetim alanında yapılan çalışmalarda örgütün yapı boyutundan ziyade insan ögesine ağırlık verildiği görülmektedir. Bunun sebebi, örgütler için insan kaynaklarının en önemli sermaye haline gelmesidir. İster üretim ister hizmet sektöründe olsun, ürünün ortaya konmasında ya da hizmetin başlangıcından sunumuna kadar her aşamasında insan ögesi vardır. İş yapan bir makine dahi olsa makineyi çalıştıracak olan yine insandır.

Günümüzde insan ögesinin bu kadar önemli hale gelmesiyle birlikte örgütler için çalışanların örgütsel bağlılığı, motivasyonu ve iş tatmin düzeyleri gibi örgütsel konular gittikçe önem kazanmaktadır. Bunun yanında çalışanların örgütsel bağlılıklarını, motivasyonlarını ve iş tatminlerini azaltan çeşitli faktörler de örgütler için tehdit oluşturabilmektedir. Bu tehdit unsurlarından biri olarak sayılabilecek örgütsel sinizm, örgütler için son derece önemli bir konu haline gelmiştir (Kalağan, 2010, s.1).

Örgütsel sinizm bir kişinin çalıştığı örgüte karşı geliştirdiği; örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inanç, örgüte yönelik negatif duygular, bu inanç ve duygulara paralel olarak bireyin örgüte karşı aşağılayıcı ve eleştirel davranış gösterme eğilimlerinden oluşan olumsuz tutumlardır. (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998, s.345)

Liderler kendi çıkarları için dürüstlük, adalet, samimiyet gibi özellikleri feda ettiklerinde çalışanlarını iş ortamından duygusal olarak uzaklaştırır ve hayal kırıklığına uğratar. Çalışanlar örgüte karşı şüphe duymaya başlar ve örgütün bütünlükten yoksun olduğu inancına kapılırlar. Bu inanç hor görme, kızma, üzüme ve utanç gibi güçlü negatif duygulara; bu duygular da çalışanların çalıştıkları örgütü kötüleme ve eleştirme davranışlarına dönüşür. Örgüte karşı gösterilen bu duygu ve davranışlar örgütsel sinizm olarak isimlendirilmektedir (Abraham, 2000, s.269).

Örgütsel sinizm ile ilgili gerek yurtdışı gerek yurtiçinde yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Yapılan bu çalışmaların iki boyutta toplandığı görülmektedir. İlk boyutta yer alan çalışmalar örgütsel sinizm kavramının tanımlanması ve veri araçlarının oluşturulması üzerinde durmuştur. İkinci grup çalışmalar ise örgütsel sinizmin öncel ve çıktıları üzerinde yoğunlaşmıştır (Kalağan, 2009, s.95).

Dean vd. (1998) ve Abraham (2000) örgütsel sinizm kavramı üzerinde durmuş ve kuramsal bir çalışma yapmıştır. Örgütsel sinizmin inanç, duygu ve davranışlardan oluşan bir bütün olduğunu detaylı bir şekilde açıklamıştır.

Reichers, Wanous ve Austin (1997) örgütsel sinizmin boyutlarından biri olan örgütsel değişim sinizmi üzerinde durmuş ve bu konuda yöneticilere bazı öneriler vermiştir. Onlara göre örgütsel sinizm yaşayan çalışanlar örgütsel değişimlerin boş yere yapıldığını, değişim ajanlarının ise tembel ve beceriksiz olduğunu düşünmektedir.

Delken (2004) bir çağrı merkezinde yaptığı araştırmasında örgütsel sinizm ile psikolojik sözleşme ihmali arasındaki ilişkiyi incelemiş ve demografik özellikleri de aracı değişken olarak kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, psikolojik sözleşme ihmali ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide demografik özelliklerin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Sadece medeni durum ile örgütsel sinizm arasında bir ilişkiye rastlanmış ve bekar çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinin evlilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bommer, Rich, Rubin (2005) yaptıkları çalışmada örgütsel değişim sinizmi ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmalarını 372 çalışan ile gerçekleştiren Bommer vd. araştırmanın sonucunda dönüşümsel liderlik ile örgütsel değişim sinizmi arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Araştırmada yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet süresi gibi demografik özelliklerle örgütsel sinizm arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Ülkemizde ise Efilti, Gönen ve Öztürk (2008) Akdeniz Üniversitesi bünyesinde rektörlük, fakülte ve yüksekokul birimlerinde görev yapan yönetici sekreterlerin örgütsel sinizm yaşama durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, yönetici sekreterlerinin genel (kişilik) sinizm düzeyini ve yaşama bakış açılarını ölçmek amacıyla Kanter ve Mirvis (1991) ve Wrightsman'ın (1992) geliştirdiği ölçek ve örgütsel sinizmi ölçmek için Brandes'in (1997) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Çalışmada örneklem grubunu oluşturan sekreterlerin orta düzeyde sinik eğilimli olduğu, örgütsel sinizm ile kişisel sinizm eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Güzeller ve Kalağan (2008) "Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından Eğitim Örgütlerinde İncelenmesi" adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi ile branşları ve eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile cinsiyetleri ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tokgöz ve Yılmaz (2008) Eskişehir il merkezinden sekiz, Alanya'dan dokuz olmak üzere toplam 17 otel işletmesinde görev yapan 346 kişi ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmalarında, işgörenlerin genel sinizm ile örgütsel sinizm düzeyleri ve

demografik değişkenleri arasındaki ilişkileri analiz etmişlerdir. Elde edilen *Bulgular* doğrultusunda, “genel sinizm” ile “örgütsel sinizm” arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuş ancak otel çalışanlarının, hem genel hem de örgütsel sinizm düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, çalışanların eğitim düzeyi ile genel sinizm düzeyleri arasında bir farklılık bulunmazken; örgütsel sinizm düzeyleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu farklılık, özellikle ilköğretim ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyleri arasında belirgin bir şekilde kendini göstermiştir.

Yurtdışında ve yurtiçinde örgütsel sinizm üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında toplumsal etkisi geniş olan eğitim alanında yapılan çalışma sayısının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Söz konusu bu sınırlılık, örgütsel sinizm konusunun birçok disiplinden beslenmesi ve zamanla hayatımızda önemli bir yer oluşturacağının düşünülmesi bu araştırmanın yapılmasında belirleyici olmuştur.

Araştırmanın amacı: Araştırmanın amacı 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sakarya İli Pamukova ilçesinde görev yapmakta olan ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın alt amaçları ise şu sorulara cevap bulmaya yöneliktir:

1. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ve alt boyutlarına (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalıştıkları okul türü, kıdem ve çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın yöntemi: Araştırma nicel veri toplama yöntemlerinden tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Sakarya ili Pamukova ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan 197 sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı az olduğundan örnekleme seçme yoluna gidilmemiş ve evrendeki tüm öğretmenlere anket uygulanmıştır. Anket araştırmayı yürüten tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, okul türü, okulda çalışma süresi) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise Brandes, Dhalwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilmiş, Gamze Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan örgütsel sinizm ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek orijinalinin gözden geçirilmiş formudur. Asıl ölçek 14 maddeden oluşurken, uyarlanan ölçekte davranışsal boyutta yer alan 1 madde çıkarılması sonucunda 13 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 13-65 arasında değişmektedir.

Örgütsel sinizm ölçeği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelerden 1-5. maddeler bilişsel boyutu, 6-9. maddeler duyuşsal boyutu ve 10-13. maddeler davranışsal boyutu ölçmeye yöneliktir. Bilişsel alt boyuta ilişkin Croanbach alpha güvenirlik katsayısı 0,85; duyuşsal alt boyuta ilişkin Croanbach alpha güvenirlik katsayısı 0,96; davranışsal alt boyuta ilişkin Croanbach alpha güvenirlik katsayısı ise 0,76 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Croanbach alpha güvenirlik katsayısı 0,91 bulunmuştur. Bu güvenirlik katsayılarına dayalı olarak ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen puanların iç tutarlık anlamında güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada, verilerin analizi için SPSS 16 istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Öncelikle öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogrov-Simironov Testi ile belirlenmiştir. Elde edilen *Sonuçlar* doğrultusunda ölçeklerden elde edilen puanların bağımsız değişkenlerin her bir alt grubunda normal dağılım göstermediği belirlenmiş, dolayısıyla verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Yapılan araştırmada Sakarya ili Pamukova ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında çalışan öğretmenlerin;

Örgütsel sinizm tutum düzeyleri düşük ($\bar{X} = 29,75$) seviyede çıkmıştır.

Örgütsel sinizmin bilişsel boyutuna ilişkin tutum düzeyleri düşük ($\bar{X} = 11,92$) seviyede çıkmıştır.

Örgütsel sinizmin duyuşsal boyutuna ilişkin tutum düzeyleri düşük ($\bar{X} = 7,34$) seviyede çıkmıştır.

Örgütsel sinizmin davranışsal boyutuna ilişkin tutum düzeyleri düşük ($\bar{X} = 10,48$) seviyede çıkmıştır.

Erkek öğretmenlerle bayan öğretmenlerin örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Örgütsel sinizmin duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamış ($p > 0,05$) ama bilişsel alt boyutuna ait ortalama puanları arasında bir fark bulunmuştur ($X^2 = 8,142$ $p < 0,05$).

Örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında okul türlerine göre anlamlı bir fark bulunmamış ($p > 0,05$) ama davranışsal alt boyutuna ait ortalama puanları arasında bir fark bulunmuştur ($X^2 = 7,689$; $p < 0,05$).

Örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında bulundukları okulda görev yaptıkları süreye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Yapılan araştırmanın *Sonuçları*, alanyazındaki diğer araştırma *Sonuçları* ile karşılaştırıldığında önemli benzerlikler olduğu görülmektedir. Efendi vd. (2008) tarafından yönetici sekreterleriyle yapılan çalışmada, çalışanların örgütsel sinizm

tutumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışanların örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal alt boyuta ilişkin tutum düzeyleri yüksek; davranışsal alt boyutuna ilişkin tutum düzeyleri ise düşük seviyede çıkmıştır. Bommer vd. (2005), Efilti vd. (2008), Güzeller ve Kalağan (2005), Tokgöz ve Yılmaz (2008) ve Tükeltürk vd. (2009) tarafından yapılan çalışmalarda, çalışanların örgütsel sinizm tutum düzeyleri ile yaş ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bommer vd. (2005), Efilti vd. (2008) çalışmalarında örgütsel sinizm ile çalışanların eğitim durumları arasında anlamlı bir farka rastlamazken; Andersson ve Bateman (1997), Güzeller ve Kalağan (2005), Tokgöz ve Yılmaz (2008) ve Tükeltürk vd. (2009) ikisi arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Son olarak Bommer vd. (2005), Efilti vd. (2008) ve Tükeltürk vd. (2009) tarafından yapılan çalışmalarda çalışanların hizmet süresi ile örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Anahtar sözcükler: Örgütsel sinizm, Genel Sinizm, Sinizm

Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases and Consequences. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Andersson, L. M. ve Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-469.
- Bommer, W.H., Rich, G.A. ve Rubin, R.S., (2005) Changing Attitudes About Change: Longitudinal Effects of Transformational Leader Behaviour on Employee Cynicism about Organizational Change, *The Journal of Organizational Behaviour*, 26, 733-753.
- Dean, J. W., Brandes, P., Dharwadkar, E. (1998). Organizational Cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Delken, M. (2004). Organizational Cynicism: A Study Among Call Centers (Dissertation of Master of Economics), Faculty of Economics and Business Administration, University of Maastricht, Maastricht.
- Efilti, S., Gönen, Y. ve Öztürk, F. (2008). Örgütsel Sinizm: Akdeniz Üniversitesinde Görev Yapan Yönetici Sekreterler Üzerinde Bir Alan Araştırması, *7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 1-14.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki. (YL). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Reichers, A. E., Wanous, P. J., Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change, *Academy of Management Executive*, Vol. 11 No. 1.
- Tokgöz, N., Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 238-305.
- Tükeltürk, Ş.A., Perçin, N.Ş. ve Güzel, B. (2009) Örgütlerde Psikolojik Kontrat ihlalleri ve Sinizm ilişkisi: 4-5 Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *17.Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, 688-692.

Arş. Gör. Tahir TAĞA
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi
tahirtaga@gmail.com

Arş. Gör. Süleyman ÜNLÜ
Süleyman Demirel Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi
suleymanunlu@sdu.edu.tr

Arş. Gör. Hüseyin ÖZTÜRK
Artvin Çoruh Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi
hsynztrk42@gmail.com

ÖZET

Cumhuriyet dönemi Türkçe programlarında yer alan ortak düşünce, farklı etkinlik alanlarına ayrılan Türkçe dersinin bir bütün olduğudur. Her ne kadar Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi olarak farklı öğrenme alanlarına ayrılmış olsa da bunlar birbirinden bağımsız değildir. Bunların tamamı bir bütünü oluşturur. Bu itibarla her bir alan bir diğerinin tamamlayıcısı ve yardımcısıdır; aralarında çok sıkı bir bağlılık vardır. Bu yüzden Türkçe dersleri öğrencilerin bilgilerini, duygularını, düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak anlatmaya ve söylenenlerle yazılanları iyi ve doğru bir şekilde anlamaya alıştıran bir araç olarak dikkate alınmalıdır (Temizyürek ve Balci, 2006).

Her aşamadaki okulun ana dili eğitimi etkinliklerinde anlatımın önemli bir yeri vardır. Çünkü kişi bilgi kazanmak için başvurduğu okuma ve dinleme eylemlerinde edilgin iken bilgiyi veya başka bir tasarımı bildirmek için başvurduğu konuşma ve yazma eylemlerinde etkin bir durumdadır. Bu sebeple düşünce ve duygularını söz ve yazı ile anlatamayan kimsenin anadilini yeterince öğrendiği söylenemez (Göğüş, 1977). Sözlü anlatımdan biraz farklı ve karmaşık olan yazılı anlatımın da taşıdığı nitelikler itibarıyla sözlü anlatıma üstünlüğü vardır. Bunun içindir ki yazma öğretimi ve yazılı anlatım Türkçenin öteden beri en önemli etkinlik alanlarından biri olagelmıştır; böyle olmayı da sürdürecektir (MEB, 1981).

Dili iyi ve doğru kullanmanın önemli bir göstergesi olan yazma becerisi, 2006 programında dersin amaç ve kazanımlarının, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin önemli bir bölümünü oluşturur. Bu program, Türkçe dersini yeni bir yaklaşımla ele almış ve dersin amaç ve kazanımlarında, ders etkinliklerinde, ölçme ve değerlendirmede birçok değişim ve gelişimi beraberinde getirmiştir. Programın etkililiğini ortaya koymaya çalışan araştırmalarda eğitim-öğretim sürecinin farklı boyutları bu değişim ve gelişimler ışığında incelenmiştir. Ancak bu tür araştırmalarda Türkçe dersi kazanım ve etkinliklerinin önemli bir bölümünü oluşturan yazma becerisinin, öğretim sürecinin son halkasını oluşturan ölçme ve değerlendirmede nasıl ele alındığı ortaya konulmuş değildir. Yazma becerisi açısından ölçme ve değerlendirmenin etkililiğini belirlemek, varsa eksikliklerini gidermek kompozisyon sorularının farklı açılardan ele alınması ile mümkündür. Böyle bir ihtiyaçtan yola çıkılan bu çalışmada ortaokul Türkçe dersi sınavlarında yer alan kompozisyon sorularının durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıda yer alan şu sorulara cevap aranmıştır:

Öğrenme düzeyini belirlemeye dönük sınavlarda kompozisyon ne sıklıkta yer almaktadır?

Kompozisyon soruları hangi yazma yöntem ve tekniklerine uygunluk göstermektedir?

Kompozisyon sorularında yazıların hangi metin türünde oluşturulması istenilmektedir?

Yöntem: Ortaokul Türkçe derslerinin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden biri olan sınavlarda yer alan kompozisyon sorularının durumunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Öncelikli amacı anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak olan temel nitel araştırma, eğitimde kullanılan en yaygın nitel araştırma biçimidir. Veriler görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013).

Çalışmanın kapsamını Isparta il merkezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yapılan Türkçe dersi sınavları oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 18 ortaokul belirlenmiş ve veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Isparta il merkezinde yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıfın Türkçe dersi sınav kâğıtları İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin çerçevesinde toplanmıştır. Birinci dönem 3 ve ikinci dönem 3 sınav kâğıdı olmak üzere her sınıf düzeyinden 6 adet sınav kâğıdı alınmıştır. Bu sınav kâğıtları, bir eğitim-öğretim yılı boyunca, bir sınıfta, Türkçe dersinde gerçekleştirilen başarı düzeyini belirlemeye dönük sınavların tamamını oluşturmaktadır. Her okuldan bir öğretmenin yapmış olduğu sınav kâğıtları alınmakla birlikte bu kâğıtların yeterli olmadığı durumlarda, ikinci bir öğretmenin sınav kâğıtları ile sınıfların tamamlanması yoluna gidilmiştir. Bu şekilde toplam 44 öğretmenin 432 sınav kâğıdına ulaşılmıştır.

Veriler incelenirken betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Elde edilen *Bulguları* düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacı taşıyan bu tür analizlerde veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-*Sonuç* ilişkileri irdelenir ve birtakım *Sonuçlara* ulaşılır (Şimşek ve Yıldırım, 2008). Araştırmada bu doğrultuda öncelikle yazma yöntem ve teknikleri ile metin türleri belirlenmiştir. Sınav esnasında kompozisyon sorularına ilişkin herhangi bir uygulamanın olup olmadığı bilinmemektedir. Bu sebeple sorular, sadece yazma yöntemlerinin amaçlarına uygunluğu bakımından incelenmiştir. Metin türlerine ilişkin incelemelerde ise soru köklerinde belirtilen metin türü veya herhangi bir metin türünü işaret eden ifadeler dikkate alınmıştır.

Araştırmada ulaşılan *Bulgular* özetle şöyledir: Türkçe dersi sınavlarının yarıdan fazlası (%52,08) kompozisyon sorusu içermektedir. Sınıf düzeylerine göre dağılıma bakıldığında ise bu soruların en çok 7 ve en az 5. sınıf düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sorularda güdümlü yazma tekniği (%59,19) öne çıkmaktadır. Bunu sırasıyla metin tamamlama (%13,00) ve yaratıcı yazma (%8,52) tekniği izlemektedir. Programda bulunan not alma, boşluk doldurma, kontrollü yazma, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma ve grupla yazma yöntemlerine yönelik sorular ise sınavlarda yer almamıştır. Öğretmenler soru köklerinde büyük oranda belirli bir metin türü (%63,55) belirtmemiştir. Metin türlerinin belirtildiği kompozisyon sorularında ise hikâye türü (%20,00) başı çekmektedir. Bunu masal ve deneme türü izlemektedir. *Sonuç* olarak, araştırmada incelenen kompozisyon sorularının hem nicelik hem nitelik bakımından yeterli olmadığı ileri sürülebilir. Yazma yöntemleri ve metin türleri bakımından öğretim sürecinde sağlanan zenginliğin değerlendirme sürecine yansıtlamadığı görülmektedir. Kompozisyon sorularında yazma yöntemleri ve metin türleri hem kendi içinde hem de sınıf düzeyinde dengeli bir biçimde dağılmamıştır. Bununla birlikte Tepeli ve Baydar'ın (2013) tespitinden yola çıkılarak metin türü belirtilmeyen soruların öğrencileri düşünce yazıları yazmaya yönelttiği kabul edilirse yazma yöntemleri ile metin türleri arasında bir uyumun varlığından da söz edilebilir.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi, yazılı anlatım, kompozisyon, ölçme ve değerlendirme

Kaynakça

- Göğüş, B. (1977). Liselerin Yeni Kompozisyon Programı, Türk Dili, XXXV (307), s.344-346.
MEB. (1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, Tebliğler Dergisi, 2098, s.327-356.
Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber. (Selahattin Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Tepeli, Y. ve Baydar, S. E. (2013). Yazılı Anlatım Becerisi Kazandırma Çalışmalarında Anlatım Türlerinin Önemi, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 50, s.319-326
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Strength, Challenges and Solutions of Academic Faculty in College Teaching

Asst. Prof. Dr. Filiz EVRAN ACAR
Duzce University Education Faculty
filizacar@duzce.edu.tr

Murat DAĞISTAN
Doctoral Candidate Kent State University,
mdagista@kent.edu

M.Ed. Vildan SARIKAYA
Bahcesehir University, vsarikay@kent.edu

ABSTRACT

Problem: Teaching Profession is increasingly becoming more important on different levels, starting from pre-primary through higher education. Even though this evolutionary growth has gradually led to some changes in teacher's responsibilities, many central roles remained the same, as implied in Deweyan philosophy (Dewey, 1938) almost a century ago. This viewpoint underlines that it is the teacher who is responsible to increase individuals' learning skills, or intellectual growth, of course, regardless of the schooling level. Beyond this universal definition, expectations from teachers have increased, and they are destined to keep up with those demands. On college level, for instance, academic faculty is not only expected to conduct a scientific research but also to possess adequate professional teaching skills. It seems that in parallel to expectations, the importance attached to professional development and lifelong learning turns out to be necessities. For this very reason, it is crucial to determine teachers' need in professional development and the ways through which they meet their professional development requirements.

Aim: This study delves into how academic faculty views their strengths and the challenges in the process of college teaching as well as how they maintain their professional development and solve problems about the teaching process. The results of this research reveal insights that reflect strengths, problems or assets of academic faculty. Also, the needs of faculty members for professional development are explored. The findings, therefore, do not imply any comparisons among different faculties. However, whenever discrepancies among faculties are found, then further analyses are made in order to reveal distinctive strategies, approaches or strengths peculiar to a specific field. In connection with these concerns, the study aims to seek some insights through the following research questions;

What are the skills that educators feel confident about during their teaching process?

What are the challenges that instructors face in teaching?

What are the solutions that instructors tend to come up with while addressing those challenges?

While addressing these queries, the Status of Teachers (1966) and the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997), through which ILO/UNESCO and UNESCO respectively stated some recommendations, will provide some demonstrative guidelines. The former, The 1966 Recommendation, covers all school-level teachers, from pre-primary through to secondary level, in all institutions whether public or private, whether providing academic, technical, vocational, or art education. Whereas the latter, The 1997 recommendation, complements the 1966 Recommendation and covers all higher-education teaching and research personnel.

Similarly, Bologna Process, which was signed in 1999 by ministers responsible for higher education from numerous European countries, initially aimed to achieve an active cooperation process ever to take place in the field of higher education, including a common degree system, a European system of credits, mobility, cooperation in quality assurance, national qualifications frameworks, lifelong learning, employability and the social dimension of higher education (EACEA P9 Eurydice, 2012). The Ministers responsible for higher education in the 46 countries of the Bologna Process gathered for meeting in Leuven/Louvain-la-Neuve, Belgium, on April 28 and 29, 2009 to set the agenda for the new decade, expanding the objectives in the fields such as mobility of graduates; data collection and reporting on mobility, social dimension and employability; widening access to higher education; the effectiveness of transparency tools related to Bologna objectives; and finally global dimensions (Bologna 2020: Next Decade, 2012). Overall, Bologna framework also constitutes some guiding principles in this study.

Research methodology: As research methodology, grounded theory is preferred since its main principles are based on discovering or generating a theory through inductive reasoning. Within the framework, theory is essentially an abstract schema, or set of propositions, that pertains to a specific experience, situation, or setting (McMillan, 2008). In line with research questions, a survey is designed by researchers, and interview questions are constructed accordingly. In the process of survey development, constant feedback is received from the experts specialized in Curriculum Development and in Educational Measurement & Evaluation. At first, the survey covered many issues and naturally consisted of numerous questions. However, as the researchers narrowed down their focus with the feedback received, the research questions are reduced to 17 questions to collect data. Of all the question items, seven (7) questions inquire personal information; the other questions, six open-ended and four closed-ended, are directly addressing the aim of the research. Once the responses are received, they are reviewed on *Qualtrics* platform for further deliberation. Closed-ended questions are analyzed through frequency and percentage values, while open-ended questions contribute to qualitative investigation.

The participants are academic faculty in College of Arts and Sciences, College of Business Administration, and College of Education, Health, and Human Services at Kent State University, Ohio. The reason for the selected departments is mainly to receive more responses and diverse perspectives.

Results: Strength, Challenges and Solutions of Academic Faculty in College Teaching are specified under the following headings: *course planning, instructional methods, preparing teaching materials, using technology, classroom management,*

monitoring student' progress and achieving rapport with students. Initial data analysis under these headings implied the following findings:

In terms of Confidence

An important part of the participants stated being confident in college teaching, but some of them mentioned not being confident in using technology.

Participants relied on their own personal and professional experiences, researching/keeping up-to-date, preparations, and being responsible.

Some participants shared information about their college teaching practices, and also some of them stated that they have never had any problems.

In terms of Challenges

An important part of the participants mentioned facing challenges while using technology and monitoring students' progress in college teaching.

Participants also indicated the following as important challenges.

Accuracy

Time management

Recognition of class members

Classroom management

The use of technology

Keeping up-to-date

Overall costs

In terms of Solutions:

Participants underlined the following that can reflect their effort while trying to seek some solutions:

No solution

Participating in the Learning Communities

Attending seminars

Classroom preparations

Seeking technical support

Having positive attitude

Keeping up-to-date

Keywords: Academic faculty, college teaching, strength, challenges, solutions

References

UNESCO/ILO (2008). The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Free Press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis (Introducing Qualitative Methods series)*. New York: SAGE Publications Ltd.

EACEA P9 Eurydice - the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığına Yaklaşımları

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER

İstanbul Üniversitesi,

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,

Türkçe Eğitimi Bölümü

zeynep.cetinkaya@istanbul.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Teknolojinin hızla gelişmesi, bilgi akışını da hızlandırmıştır. Günümüz bilgi çağında bir bilgiyi bilmekten ziyade bilgiye hızlı bir biçimde ulaşmak önem kazanmıştır. Bilgiye hızlı, etkin ve doğru bir biçimde ulaşma eğilimi, günümüz eğitim anlayışı içerisinde de yerini almıştır. Öğrencilerin doğru bilgiye hızla ulaşması, üretmesi ve paylaşmasını sağlamak ana amaçlardan biri olmuştur. Böylelikle bilgi okuryazarlığı kavramı, eğitimde üzerinde durulan kavramlardan biri haline gelmiştir.

Bilgi okuryazarlığı; bilgi becerileri, üst düzey düşünme becerileri, bireysel beceriler ve çeşitli okuryazarlık becerilerinin birleşiminden oluşan bir bütündür (Kurbanoğlu, 2010, 743). Bilginin tanımlanması, aranması, bulunması, kullanılması, sentezlenmesi ve değerlendirilmesi gibi aşamaları vardır (Eisenberg & Berkowitz, 1990).

Bilgi okuryazarlığının eğitimde gittikçe önem kazanmasından ötürü öğretmen adaylarının bu okuryazarlık türüne ilişkin yaklaşımları ve görüşleriyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Argon, Öztürk ve Kılıçaslan, 2008; Kaya ve Durmuş, 2008; Kahyaoğlu, 2011; Özbay ve Benzer, 2013). Bu çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımlarını belirlemek amaçlanmıştır. Özbay ve Benzer (2013) de çalışmalarını Türkçe öğretmen adaylarıyla yürütmüşlerdir. Çalışmalarının bulguları, bu çalışmayla da karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımlarını belirleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımları nedir?
2. Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımları, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın yöntemi: Araştırmada var olan durumu ortaya koyma amaçlandığı için tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılı güz yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında okuyan 224 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”nden elde edilmiştir. Ölçek, “bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme, bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı 0.92’dir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirlik kat sayısı 0.89 bulunmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları: Çalışmada öncelikle, örneklemdaki Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına yönelik puanlarına bakılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145’tir. Çalışmanın katılımcıları tarafından alınan en düşük puan 77, en yüksek puan ise 145’tir. Ölçeğin ortalama puanı ($\bar{X}=87$)’dir. Katılımcıların ortalama puanları ise ($\bar{X}=115.00$)’dir. Bütün bu verilere bağlı olarak katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımlarının olumlu olduğu belirtilebilir.

“Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu için t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda toplamda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Ancak “bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p<.05$).

“Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımları, sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu için önce betimsel istatistik, daha sonra tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Ancak “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” alt boyutunda 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler: Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımları olumlu bulunmuştur. Argon vd. (2008) ve Kahyaoğlu (2011) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kaya ve Durmuş (2008) yaklaşımları orta, Özbay ve Benzer (2013) ise düşük bulmuşlardır.

Çalışmada, katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Argon vd. (2008), Kahyaoğlu (2011), Özbay ve Benzer (2013) de aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada, “bilgiyi kullanma, bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” faktörlerinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Kullanım konusunda kızların daha olumlu bir yaklaşım içinde oldukları belirtilebilir.

Çalışmada bilgi okuryazarlığı genel puanı ile sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Argon vd. (2008), Kaya ve Durmuş (2008) da benzer sonuca ulaşmışlardır. Ancak Özbay ve Benzer (2013), sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık elde etmişlerdir. Araştırmaya göre 1 ve 2. sınıflar arasında 2. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık vardır. Araştırmacılar bu farklılığı 2. sınıfta alınan “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada “bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler” faktöründe 1. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sonuç olarak katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin yaklaşımlarının olumlu olduğu, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirtilebilir. Ancak genel bir yargıya varabilmek için bilgi okuryazarlığına ilişkin alanyazında daha çok çalışmanın olması gerekmektedir. Özellikle de sınıf değişkenine göre yaklaşımların neden farklılaşmadığı konusu üzerinde durulması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretmen adayları, bilgi okuryazarlığı, cinsiyet, sınıf.

Kaynakça:

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Argon, T., Öztürk, Ç. ve Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri üzerine bir durum çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 13-22.
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (1992). Information problem- solving: the big six skills approach, *School Library Media Activities Monthly*, 8 (5), 27-29.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi okur-yazarlığı becerileri ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2 (3).
- Kaya, S. ve Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri, II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Kuşadası, Türkiye, 16-18 Nisan 2008, 778-786.
- Kurbanoglu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: kavramsal bir analiz, *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 723-747.
- Özbay, M. ve Benzer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 29-40.

Assoc. Prof. Dr. Behiye BEZİR AKÇAY1
University of Istanbul
Hasan Ali Yucel Collage of Education, Primary School
Department
bbezir@gmail.com

Res. Assist. Dr. Seda USTA
University of Istanbul
Hasan Ali Yucel Collage of Education, Primary School
Department
sedausta@istanbul.edu.tr

ABSTRACT

Introduction: Epistemology contains how does scientific knowledge develop, how do scientific studies occur, how do we reach to scientific knowledge and how do scientific knowledge can be evaluate (Driver et al., 2000). Epistemology is the theory of knowledge (Carter & Little, 2007). Also, it is a branch of a philosophy which explains how does individual's build self-knowledge (Schommer, 1990; Tsai, 2000). The first studies of epistemology were done in 1960s on educational psychology field (Schraw, 2001). In 1970s, the investigations of relationship between epistemology and educational issues were started. The first study on epistemological beliefs was William Perry's (1970), which was between Harvard and Radcliffe College students. According to Perry (1970), epistemology is being developed unidimensional and its stages improve constantly. Schommer (1990), defines epistemological beliefs as "To understand what is knowledge and how knowledge and learning come true". According to Schommer (1990), epistemological knowledge has five dimensions. These are "Innate Ability", "Simple Knowledge", "Quick Learning", "Certain Knowledge" and Omniscient knowledge". How knowledge is attained and the beliefs according to knowledge are important in learning process for learning and understanding (Hofer, 2002). Pintrich (2002) points out that epistemological beliefs' effective cognition strategies are related to reading perception talents and academic performance. Personal epistemology has two categories: The Nature of knowledge and The Nature of knowing time (Hofer & Pintrich, 1997). Epistemological beliefs' relations between different areas were studied by some researchers: Relations between problem solving skills (Schraw, Dunkle, & Bendixen, 1995), relations between material usage as meaningful cognitive material (Ravindran, Greene & DeBacker, 2005), relations between academical success (Bendixen & Hartley, 2003), relations between reflective judgment and their information-seeking behavior (Whitmire, 2004), relations between perception of constructivist learning environment (Tsai, 2000). The purpose of this quantitative research is to explore the views of science and social science pre-service teachers' epistemological beliefs respect to gender, grade level and fields of study. The *Problem statement* of the study is: "Is there any statistically difference between science and social science pre-service teachers' epistemological beliefs respect to gender, grade level and field of study?". The importance of the study is figuring out comparison of epistemological beliefs at university level. Previous usages of Epistemological Beliefs Questionnaire based on high school level. This study provides a reliable and valid adaptation of Epistemological Beliefs Questionnaire for university students.

Method: The research designed as a quantitative descriptive research. The sample collected from a primary education department at a large State University which locates in the west part of Turkey. A total of 305 freshman, sophomore, junior and senior students participated in the study (Table 1). Demographic Questionnaire and Epistemological Beliefs Questionnaire (Conley et al., 2004) were administrated to the students in order to determine their epistemological beliefs and their background characteristics. Epistemological Belief Questionnaire has four dimensions including "Source of Knowledge", "Certainty of Knowledge", "Development of Knowledge" and "Justification of Knowledge".

Table 1

Demographic Information of the Students

		Science	Social Science
1st grade	Girls	37	13
	Boys	5	29
	Total	42	42
2nd grade	Girls	35	25
	Boys	9	12
	Total	44	37
3rdgrade	Girls	23	18
	Boys	2	18
	Total	25	36
4th grade	Girls	38	23
	Boys	9	9
	Total	47	32

For the validity and reliability of the questionnaire, the questionnaire was applied to 421 university student who study in an education faculty at grade levels 2 and 3. It was found that question number 7 is not convenient for university level so it didn't use while applying the real study to university students (Table 2).

Table 2

Comparison of Item Numbers for Epistemological Belief Questionnaire's Dimensions

Dimensions	Item numbers for Highschool Level	Item numbers for University Level
Source of Knowledge	1, 6, 10, 15, 19	1, 6, 10, 15, 19
Certainty of Knowledge	2, 7, 12, 16, 20, 23	2, 12, 16, 20, 23
Development of Knowledge	4, 8, 13, 17, 21, 25	4, 8, 13, 17, 21, 25
Justification of Knowledge	3, 5, 9, 11, 14, 18, 22, 24, 26	3, 5, 9, 11, 14, 18, 22, 24, 26

The Alpha reliability of questionnaire for university level was found .88. In this questionnaire, Alpha reability of Certainty of Knowledge dimension was calculated as .66. After removing item seven from the questionnaire the alpha reability of this dimension calculated as .70 (Table 3).

Table 3

Reability of Epistemological Beliefs Questionnaire's Dimensions

Dimensions	Alpha Reability
Source of Knowledge	.70
Certainty of Knowledge	.73
Development of Knowledge	.74
Justification of Knowledge	.83

Data analysis was made by SPSS 16.0 packet program. Independent t tests, ANOVA and Pearson correlation tests were performed for analysis.

Results: Independent t-test showed that there were statistical differences between gender in terms of Justification dimension and total score in favor of girls. It was found that in respect of grade level, any statistically difference found between neither the total score nor the dimensions. There was a statistical difference in Justification dimension between science and social science departments. This difference is in favor of science department. Also all dimensions showed positive correlations with total score. Gender showed positive correlation with Justification dimension and total score. Grade level showed correlation with Certainty dimension, and field of study showed correlation with Justification dimension.

Discussion: In this study, it was found that students generally had sophisticated epistemological beliefs similar to Kurt (2009)'s study. Özkan and Tekkaya (2011) found a difference in the mean scores of Justification dimension among boys and girls. Girls' mean score was found higher than that of boys. Differences in Justification dimension showed how individuals evaluate knowledge independent from each other.

Preservice teacher's epistemological belief developments should be measured year by year. Also interviews should be done with them. By this way, the changes of their epistemological beliefs can be clearly pointed out. The study can be repeated with the participation of various departments from education faculty to show the difference of epistemological beliefs of other fields.

Key words: Epistemology, preservice science teachers, preservice social science teachers, teacher education.

References

- Bendixen, L., & Hartley, K. (2003). Successful learning with hypermedia: The role of epistemological beliefs and metacognitive awareness. *Journal of Educational Computing Research*, 28(1), 15-30.
- Carter, S., & Little, M. (2007). Justifying knowledge, justifying method, taking action: epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. *Qualitative Health research*, 17(10), 1316-1328.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Kurt, F. (2009). Investigating Students'epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level and Fields Of The Studyi Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Ozkan, S., & Tekkaya, C. (2011). How do epistemological beliefs differ by gender and socio-economic status. *HU Journal of Education*, 41, 339-348.
- Perry Jr., W. G. (1968). Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme (Final Report Project No. 5-0825, Contract No. SAE-8873). Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel, Harvard University, (ERIC Document Reproduction Service No. ED024315)
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*(pp. 389-414). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ravindran, B., Greene, B. A., & Debacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.

- Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review* 13(4), 451-464.
- Schraw G., Dunkle, M. E., & Bendixen L. D. (1995). Cognitive processes in well-structured and ill-structured problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 523-538.
- Tsai, C-C (2000) Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments, *Educational Research*, 42, 193-205.
- Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing & Management*, 40(1), 97-111.

Aşırı İnternet Kullanımı: Amaçlar, Nedenler ve Sonuçlar Konusunda Bir İnceleme

Yrd. Doç. Dr. Filiz AKAR
Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, filiz.akar@bozok.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Dünya da olduğu gibi Türkiye’de de internet, gençlerin kişisel, akademik, sosyal yaşamlarını etkileyen bir araç olarak yaygın şekilde kullanılmaktadır. Sağlıklı ve yararlı amaçlar için kullanıldığında insan yaşamını kolaylaştıran internet, aşırı kullanıldığında bireye ve çevresine zararlı olmaktadır (Hazelhurst, Johnson & Sanders, 2011,29; Beale ve Hall, 2007, 9).

“Aşırı internet kullanımı”(Excessive Internet Usage) alanyazında bazen internet bağımlılığı ile aynı kavramsal çerçevede kullanılsa da henüz bağımlılık sınıflaması içinde yer almamaktadır. Ancak “bağımlı olma” , “psikolojik, akademik, sosyal” olumsuz etkileri açısından risk taşıyan bir kullanım biçimini ifade etmektedir. Aşırı internet kullanımı sadece uzun süreli internet kullanımı değildir, “kendini kontrol eksikliğinden kaynaklanan olumsuz *Sonuçları* vurgulayan, online faaliyetleri kontrol edememe” durumudur (Smahel ve diğ. 2012, 2). Aşırı internet kullanıcıları, internet bağımlılığı risk grubunu oluşturmaktadır. Çocuklar ve ergenler ise bu bağlamda gerek teknolojinin en sık ve yaygın kullanıcıları, gerekse gelişim süreçlerini tamamlamamış olmaları bakımından etki ve risklere açık en geniş grupları oluşturmaktadırlar(Xiong, 2011; Brey, 2006; Watson, 2005).

İnternet kullanımının amacı, iletişimi artırma, bilgi paylaşımı, akademik destek, fikirleri özgürce ifade etme (Ling, Ramadass, Altaher & Arjuman, 2011, 587), eğlence, bilgiye ulaşma ve yayma, sosyal ilişkileri geliştirme (Brey, 2006) iken, amacı dışında internet eğlence, oyun, kumar, şans oyunları, sanal zorbalık, zararlı içerikli sitelerde dolaşma gibi amaçlarla da kullanılmaktadır. Aşırı internet kullanımı, kişilerarası ilişki sorunları, arkadaş ve aileden uzaklaşma, yalnızlık, depresyon, sosyal izolasyon(Barg & McKenna,2004) , uyku bozuklukları, konsantrasyon kaybı, odaklanma güçlüğü, performans kaybı (Ling ve diğ. 2011,588), rol ve görevleri ihmal etme (Brey, 2006) gibi sorunlarına yol açmaktadır.

Diğer yandan aşırı internet kullanımı, internet bağımlılığına götüren riskli durum ve zararlı etkileri açısından incelenmesi gereken bir olguyu ifade etmektedir. İnternet bağımlılığı açısından 12-18 yaş ergenler en büyük risk grubunu oluşturmaktadır. Tipik bir internet bağımlısı haftada 40-80 saat arası bilgisayar başında kalmaktadır (Öztürk, Odabaşoğlu, Eraslan, 2007, 39). Gençler arasında aşırı internet kullanımı öylesine yaygınlaşmıştır ki okullarda çoğu zaman ders sırasında bile cep telefonlarıyla internete bağlanılabilmekte, internet iletişimindeki yanlış anlaşılımlar okula yansiyarak disiplin suçları ve şiddet içerikli olayların konusu haline gelmekte, sanal iletişimdeki yanlış anlaşılımların gerçek yaşamda çatışma ve şiddeti tetiklemektedir. İnternette geçirilen sürenin artışı gençlerin akademik yaşamlarını, aile ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. İnterneti aşırı kullanan ergenler ders çalışmak, sorumluluklarını yerine getirmek, gerçek yaşamda iletişimi tercih etmek yerine; okul dışı saatlerde de sosyal ağlarda sohbet ya da arkadaşlarını izleme, online ortam ya da forumlarda gezinme, oyun oynama, vaktinin çoğunu film-dizi-video izleyerek geçirmeye öncelik vermekte, bunun için uzun süreler harcayabilmektedirler.

Ling (2011) internet kullanıcısının kişisel özelliklerinin, internet kullanımının arkasındaki “niyet”in internetin yarar mı zarar mı sağlayacağı noktasındaki önemini vurgulamaktadır. Psikolojik kuram ise kişilerin sürekli bir duygu ve haz arayışı nedeniyle internette bulunduklarını, ancak henüz gelişimlerini tamamlamamış olmaları nedeniyle, çocuklar ve ergenlerin zararlı etkiler konusunda en önemli risk grubunu oluşturduğunu belirtmektedir (Smahel ve diğ. 2012,5). Dolayısıyla internetin olumsuz etkilerini azaltmak, olumlu etkilerini yaygınlaştırmak için aşırı internet kullanımı konusunda farkındalık sağlamak ve politika geliştirebilmek açısından, gençlerin interneti hangi amaç ve nedenlerle kullandığının ve hangi *Sonuçlara* yol açtığıın saptanmasının önem taşımaktadır.

Amaç: Araştırmanın amacını, aşırı internet kullanan lise öğrencilerinin; interneti kullanma amaçlarının, nedenlerinin, *Sonuçlarının* ve sağlıklı internet kullanımına yönelten şartların neler olduğunun saptanması ile internet kullanım amaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, okul başarı durumu değişkenlerine göre incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem: Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma alt amaçlarının derinlemesine görüşleri içeren nitel verileri gerektirmesi nedeniyle, yarı yapılandırılmış form aracılığıyla veri toplamada çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 Eğitim öğretim yılında, İstanbul İli’nde dört ilçede 1587 lise öğrencisi arasından yapılan tarama ile belirlenen ve “haftalık internet kullanım süresi 41 saat ve üzeri” olan çalışmaya katılmaya gönüllü 91 lise öğrencisi oluşturmıştır. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İnternet Kullanım Amaçları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan ve yarı yapılandırılmış form aracılığı ile toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş, tema ve kodlamalara dayalı yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Aşırı internet kullanıcıları lise öğrencilerinin internet kullanım amaçlarını saptamaya dönük, “İnternet Kullanım Amaçları” ölçeği aracılığı ile toplanan nicel verilerin betimsel istatistikleri ile görüşlerin değişkenlere göre karşılaştırmasını içeren istatistiklerin hesaplanmasını içeren analizler halen sürdürülmektedir.

Bulgular: Lise öğrencilerinin interneti aşırı kullanma nedenleri sırasıyla; bilgilenme ve gelişme ihtiyacı, sosyalleşme ihtiyacı, psikolojik nedenler, eğlence arayışı temalarında toplanmaktadır. Bu temalar altında en yüksek frekans gösteren kategorileri “can sıkıntısıyla vakit geçirmek”, “bilgilenme ve bilgiye hızlı ulaşmak”, “Arkadaşla konuşmak”, “film, dizi, video izlemek” oluşturmaktadır. Aşırı internet kullanımının *Sonuçları* sırasıyla; Sosyal Sorunlar, Fiziksel-sağlık Sorunları, Akademik sorunlar, Psikolojik Etkiler, Zihinsel Sorunlar olmak üzere beş ana temada toplanmıştır. Aşırı internet kullanıcısı lise öğrencileri en çok “asosyalılık”, “aileden uzaklaşma”, “göz sağlığında bozulma”, “ders ve ödev ihmal” sorunları yaşadıkları bulunmuştur. Aşırı internet kullanımını sınırlandırabilme ve sağlıklı internet kullanımı şartlarının ise: Beklentilerin Karşılanması (psiko-sosyal, eğitsel, kişisel), Gerçek yaşam etkinliklerinin artırılması, Davranış Kontrolü Sağlayabilme, Sosyo-ekonomik sorunların çözülmesi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma *Sonuçlarına* göre öğrencilerin aşırı internet kullanımının nedenlerinin en başında “bilgilenme-gelişme ile sosyalleşme ihtiyacı” en sonda ise “eğlenme” ihtiyacı gelmektedir. Bu *Sonuçlara* göre okulların ve öğrencilerin “bilgilenme ve gelişme” ihtiyacını ne düzeyde karşıladığı ya da hangi boyutların eksik kaldığı konusu araştırılmaya değer bir başka boyut olarak ortaya çıkmaktadır denilebilir. Aşırı internet kullanımının nedenleri arasında sıralanan “psikolojik ihtiyaçlar ve sosyalleşme” ise ailede ve eğitim ortamlarında ergenlere daha fazla sayı ve çeşitte, nitelikli gerçek yaşam etkinliği sunulmasının gereğini işaret etmektedir. Ergenlerin, aşırı internet kullanımı en çok sosyalleşme (Asosyalılık, aileden uzaklaşma) sorunları ve fiziksel sağlık sorunları ile *Sonuçlanmaktadır*. “Bilgilenme” ve “sosyalleşme” olguları gerek nedenler, gerekse *Sonuçlar* içinde yer alması bakımından günümüzde eğitim politikaları ve psiko sosyal tedbirler açısından “yeni arkadaş edinme” bağlamından öte farklı boyutları ile ele alınması gereken bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar sözcükler: İnternet bağımlılığı, Öğrenci, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim

Kaynakça

- Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A. (2004). The Internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55, 1-23.
- Beale, A. V., Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House*, 81 (1), 8-12.
- Brey, P. (2006). Evaluating the social and cultural implications of the Internet , *SIGCAS Computers and Society*, 36(3), 41-48.
- Hazelhurst, S., Johnson, Y., Sanders, I. (2011). An empirical analysis of the relationship between web usage and academic performance in undergraduate students. *Proceedings of the Annual Conference of the South African Computer Lecturer's Association*, South Africa, 29-37.
- Ling, C.S., Ramadass, S., Altaher, A. & Arjuman, N. C. (2011). Malaysian internet surfing addiction (MISA): Factors affecting the internet use and its consequences. *International Conference on Computer Applications and Industries Electronics*, 585-590.
- Myers, J.J. McCaw, D.S. ve Hemphil, L.S. (2011). *Four Lessons learned from experience. In Responding to cyberbullying: An action tool for school leaders*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press
- Öztürk, Ö., Odabaşoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y., Kalyoncu, A. (2007). İnternet bağımlılığı kliniği ve tedavisi, *Bağımlılık Dergisi*, 8, 36-41.
- Smahel, D., Helpsher, E., Green, L., Kalmus, V., Blinka, L. Olafsson, K. (2012). *Excessive Internet Use Among European Children*. EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK.
- Watson, J. C.(2005). Internet Addiction diagnosis and assessment: Implications for Counselors. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, & Research*, 33(2). 17-30.
- Xiong, J. (2011). Excessive Internet use and Major Learning Embarrassment of Undergraduates. 2011 International Conference on Agricultural and Natural Resources Engineering. *Advances in Biomedical Engineering*, 3(5), 280-284.

Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Otizmlili Kardeşleriyle Oyun Etkinlikleri Sırasında Kullanacakları Sosyal Etkileşim Davranışlarının Kazandırılması

Doç. Dr. Arzu ÖZEN
Anadolu Üniversitesi Engeliler Araştırma Enstitüsü
aozen@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bütünleşme çalışmaları, kaynaştırma uygulamalarının son yıllarda özel gereksinimi olan çocuklar için daha fazla tercih edilen eğitim düzenlemelerinden biri olmasının yolunu açmıştır. Yapılan araştırmalar da kaynaştırma ortamlarına yerleştirilen özel gereksinimi olan çocukların ayrı eğitim kurumlarına yerleştirilen çocuklara oranla eğitimden daha fazla yarar sağladıklarını göstermiştir. Bu temel gerekçeyle özel gereksinimi olan çocuklar arasında yer alan otizmlili çocukların da genel eğitim ortamlarına giderek daha sık yerleştirildikleri görülmektedir (Allen, & Cowdery, 2005). Ancak bu uygulamalar, otizmlili çocukların diğer yetersizlik gruplarına göre akran ilişkilerinde daha az sosyal yeterliliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Otizmlili çocukların en belirgin yetersizlikleri sosyal iletişim becerilerinde görülmektedir. Pek çok otizmlili birey akranlarıyla ilişki geliştirmek ve sürdürmek için gerekli olan sosyal etkileşim becerilerine sahip değildir. Bu nedenle otizmlili çocukların eğitiminde, akran-ilişkili sosyal beceri gelişimini destekleyecek eğitsel müdahalelere gereksinim duyulmaktadır (Barton, & Pavilanis, 2012). Otizmlili çocuklara akran temelli sosyal yeterliliklerin kazandırılmasında akran eğitiminin özel bir tipi olan kardeşlerin eğitimi önerilen uygulamalar arasında gelmektedir. Otizmlili çocukların ailelerinin yaşam kalitelerini inceleyen pek çok araştırmanın temel bulgularından biri, otizmlili çocukların kardeşleriyle arasındaki sosyal bağların yetersizliğini ortaya koymuştur. Otizmlili çocuklar normal gelişim gösteren kardeşleriyle daha az iletişim kurmaktadırlar. Bunun temel nedenlerinden biri otizmlili çocukların zamanlarının büyük bir çoğunluğunu yalnız başına geçirmeyi tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Otizmlili çocuklar akran etkileşiminin ilk provasını kardeşleriyle yaşamaktadırlar. Ayrıca kardeşler otizmlili çocuklar için en uygun akran modellerdir. Otizmlili çocukların kardeşlerine uygun eğitsel destek sunulduğunda hem otizmlili çocuklar bu süreçten önemli katkılar sağlayacak hem anne babanın da sorumluluğu önemli derecede azalacaktır (Oppenheim-Leaf, Leaf, Dozier, Sheldon, & Sherman, 2012). Alanyazında akran aracılığıyla öğretimin sunulduğu birçok araştırma (Odom & Strain, 1986; Strain & Fox, 1981) bulgusu yer alırken, akran olarak kardeşlerin kullanıldığı az sayıda araştırma bulgusu yer almaktadır. Kardeşlerle yapılan çalışmaların konuları incelendiğinde, otizmlili kardeşlere akademik becerilerin öğretiminde davranış değiştirme tekniklerinin kullanımı (Schreibman, O'Neill, & Koegel, 1983) bağımsız yaşam becerileri (Lobato & Tlaker, 1985; Swenson-Pierce, Kohl, & Egel, 1987) ve boş zaman etkinlikleri (Cash & Evans, 1975) olarak sıralanabilir. Celiberti ve Harris (1993) ise kardeşlerle yapılan çalışmaları değerlendirdiğinde, sosyal etkileşim davranışlarının öğretimine yönelik çalışmaları ve bu çalışmalarda da, eğer otizmlili kardeş küçük yaşta ise oyun etkinliklerinin önemini vurgulamıştır. Örneğin, Tsao ve Odom (2006) dört otizmlili çocuğun kardeşine, kardeşleriyle oyun oynarken kullanacakları belli sosyal etkileşim davranışlarını (kardeşine oyun etkinlikleri önerme, göz kontağı kurma, iletişim başlatma ve iletişimi genişletme) öğretmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Uygulama sonrasında normal gelişim gösteren kardeşlerinin sosyal etkileşim davranışlarında olumlu bir değişim gözlenmiştir. Diğer bir çalışma ise, yaşları 4-6 arasında değişen üç normal gelişim gösteren çocuğa, otizmlili kardeşleriyle oyun oynarken kullandıkları sosyal etkileşim davranışlarının niteliğini ve süresini artırmak amaçlı planlanmıştır. Çalışmada normal gelişim gösteren kardeşlere açık yönergeler sağlama, uygun davranışları için ipucu sunma ve pekiştirme, oyun etkinliğine dikkatini çekme, oyuncakları paylaşma davranışları üzerine bir sosyal etkileşim öğretim paketi hazırlanmıştır. Çalışmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Yapılan uygulama, normal gelişim gösteren çocukların otizmlili kardeşleriyle olan iletişimlerine olumlu yönde katkı sağlamıştır (Oppenheim-Leaf, Leaf, Dozier, Sheldon, & Sherman 2012). Alanyazında halen konuyla ilgili araştırma gereksinimi devam etmektedir.

Amaç: Bu temel gerekçeyle bu çalışmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuklara otizmlili kardeşleriyle oyun etkinlikleri sırasında kullanacakları uygun sosyal etkileşim davranışlarının kazandırılmasına yönelik geliştirilen kardeş eğitim programının etkililiğini incelemektir.

Yöntem: Çalışmaya çalışmanın önkoşul özelliklerini karşılayan üç otizmlili çocuk ve onların normal gelişim gösteren kardeşleri katılmıştır. Otizmlili çocukların yaşları 4-5, kardeşlerin yaşları ise 7-8 arasında değişmektedir. Kardeşlerin ve otizmlili çocukların ortak oynayacağı oyun etkinliği belirlenmeden önce hem kardeşlerin hem de otizmlili çocukların oyun ilgileri incelenmiştir. Araştırmada her iki katılımcı grubun ortak ilgileri doğrultusunda ipad kullanımına dayalı bir sosyal oyun etkinliği belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde normal gelişim gösteren kardeşlere kazandırılması gereken davranışlar şu şekilde sıralanmıştır: (a) Belirlenen oyun etkinliğini bağımsız olarak oynama. (b) Otizmlili kardeşini uygun şekilde oyuna davet etme. (c) Oyun sırasında otizmlili kardeşine oyun oynama fırsatı sunma. (d) Oyun sırasında uygun şekilde sıra alma. (e) Oyun sırasında kullanılması gereken sosyal etkileşim davranışlarına model olma. (f) Otizmlili kardeşinin uygun oyun davranışlarını pekiştirme. (g) Otizmlili kardeşinin bağımsız olarak oyun oynama davranışını yerine getirmesi için etkili ipuçlarını kullanma. (h) Otizmlili kardeşine oyuna katıldığı için teşekkür etme.

Araştırmanın uygulama süreci öncesinde kardeşlere kazandırılması planlanan sosyal etkileşim davranışlarının uygun örneklerini gösteren öğretim videoları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu amaçla otizmlili çocuklar ve kardeşlerle benzer

yaşlarda olan iki kardeşin iPad üzerindeki uygun oyun etkileşim davranışları videoya kayıt edilmiştir. Uygulama öncesinde bu videolar, araştırmaya katılan kardeşlere izletilmiştir. Ayrıca her bir aşama araştırmacı tarafından açıklanmış ve davranışlar araştırmacı tarafından model olunarak gösterilmiştir. Bu süreç tamamlandıktan sonra araştırmanın öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, normal gelişim gösteren kardeşlerin otizmli kardeşleriyle oyun oynamaları istenmiş ve her bir öğretim oturum videoya kayıt edilmiştir. Araştırmada ayrıca kardeşlerin yapması gereken davranışların bir listesi hazırlanmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra kardeşlere yaptığı uygulama oturumu izletilmiş ve uygun olarak yaptığı davranışları liste üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Deneğin uygun davranışları pekiştirilmiş yapmadığı davranışlar için geri bildirim sunulmuştur. Araştırma verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın genelleme verileri ise ön-test ve son-test şeklinde toplanması planlanmıştır. Araştırmada ortamlar ve kişiler arası genelleme verileri toplanmıştır. Araştırmanın genelleme verileri, normal geliş gösteren kardeşlerin, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı bir okulda farklı özel gereksinimi olan çocuklarla aynı uygulamayı gerçekleştirmeleri şeklinde planlanmıştır.

Bulgular: Araştırmanın uygulama aşaması bir denekle tamamlanmıştır. Diğer iki denekle ise uygulama aşaması halen devam etmektedir. Araştırmanın *Bulguları* kongre sırasında detaylı olarak tartışılacaktır. Araştırmada birinci denek başlama düzeyi evresinde %12 oranında performans sergilerken uygulama tamamlandıktan sonra oyun sırasında bağımsız olarak %95 oranında uygun sosyal etkileşim davranışlarını kazanmıştır. Araştırmada üç denekte de ön-test verileri toplanmıştır. Araştırmanın son-test verileri ise sadece birinci denekte toplanmıştır. Araştırmaya katılan birinci denek ön-test oturumu verilerinde %10 oranında beceriyi gerçekleştirirken son-test oturumunda %90 oranında beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın uygulama aşaması tamamlandığında diğer iki denekte de son-test genelleme verileri toplanacaktır. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri çalışmaya katılan deneklerin annelerinden toplanacaktır. Araştırmanın *Sonuçları* otizmli çocukların eğitiminde önemli bir yeri olan kardeşlerin eğitim sürecine önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Ayrıca kardeşler öğrendikleri sosyal etkileşim davranışlarını başka becerilere genelleterek otizmli kardeşlerinin eğitim sürecinde önemli katkılar sağlayabileceklerdir.

Anahtar sözcükler: Otizm, Akran etkileşimi, Sosyal etkileşim, Oyun becerileri

Kaynakça

- Allen, K. E., & Cowdery, G. E.(2005). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. (Beşinci Basım.). Australia: Thomson Delmar Learning.
- Barton, E. E., & Pavlanis, R. (2012). Teaching pretend play to young children with autism. *Exceptional Children*, 15, 5-17.
- Cash, W. M., & Evans, I. M. (1975). Training pre-school children to modify their retarded siblings' behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 6(1), 13-26.
- Celiberti, D. A., & Harris, S. L. (1993). Behavioral intervention for siblings of children with autism: A focus on skills to enhance play. *Behavior Therapy*, 24(4), 573-599.
- developing children to promote social play with their siblings with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6, 77–791.
- Lobato, D., & Tlaker, A. (1985). Sibling intervention with a retarded child. *Education & Treatment of Children*, 8(3), 221-283.
- Odom; S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 59-71.
- Oppenheim-Leaf, M. O., Leaf, J. B., Dozier, C., Sheldon, J. B., Sherman, J. A. (2012). Teaching typically developing children to promote social play with their siblings with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6, 77–791.
- Schreibman, L., O'Neill, R. E., & Koegel, R. L. (1983). Behavioral training for siblings of autistic children. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 16, 129-138.
- Strain P. S., & Fox, J. (1981). Peer social initiations and modification of social withdrawal: A review and future perspective. *Journal of Pediatric psychology*, 6, 417-433.
- Strain, Swenson-Pierce, A., Kohl, F. L., & Egel, A. L.(1987).Siblings as home trainers : A strategy for teaching domestic skills to children. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps*, 12(1), 53-60.
- Tsao, L., & Odom, S. L. (2006). Sibling-mediated and social interaction intervention for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 106-122.

Öğr. Gör. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
ckucuktepe@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: İlkokul öğretmenleri, öğrencilerini bilimsel sorgulamalara dahil edebilmek için çok çeşitli stratejiler kullanırlar. Bazı ilkököl öğretmenleri öğrencileri tartışmalara sokabilmek, akıl yürütme süreçlerini harekete geçirmek ve bilimsel konularda alternatif düşünme yollarını keşfedebilmelerini tehditkar olmayan bir yolla sağlayabilmek için sorular kullanırlar (Low, Matthew,2000; Simon vd., 2008). Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları sözel sorular öğrencilerin sorgulama ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi ve üst düzey düşünme stratejilerini kazanabilmeleri açısından çok önemlidir (Cleveland, Fox,2008; Keogh, Naylor, 1999). Sorular, görevleri tanımlamakta, sorunları dile getirmekte ve konuları tarif etmektedir. Diğer yandan cevaplar ise çoğunlukla, düşünceye nokta koymaya işaret etmektedir. Ancak bir cevabın başka bir soruyu ortaya çıkardığı durumlarda düşünce hayatına devam edebilmektedir. Bu nedenle sadece soruları olan öğrenciler gerçekten düşünmekte ve öğrenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sorduğu soruların kalitesi düşüncelerinin kalitesini de belirlemektedir(Paul,Elder,1998). Öğretmenlerin öğrencilerde anılan bu düşünme becerileri geliştirebilmeleri için kullandıkları en önemli tekniklerden biri kuşkusuz sokratik sorgulama tekniğidir(Schiever, 1991; Elder,Paul,1998; Savage,1998). Sokratik sorgulama eğitim programı içerisinde öğrencilerin hedef davranışları edinmesinde, eğitim yaşantısında uygulanmasında büyük faydası olduğuna inanılan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Sokratik sorgulamada amaç, öğrencinin bilgiyi, cevap olarak alması değil, bilginin hangi sorunun cevabı olduğundan yola çıkarak ve bu yolda çeşitli sorular oluşturarak öğrenmesidir. Sokratik sorgulama, öğrencinin öğrenmesi öngörülen içerik ile ilgili olarak düşünmesini ve düşünmeyi motive eden sorular ile öğretmenin rehberliğinde konuya sorgulayıcı bir bakış açısı ile eğilmesini hedeflemektedir(Chaffe, 1988). Sokratik sorgulama, öğrencilerin konuya olan ilgilerini arttıracak gibi, içeriğin daha etraflı bir şekilde öğrenilmesini de kolaylaştıracaktır. Sorgulamanın doğru bir şekilde yapılabilmesi için öncü soru listesinin öğretmen tarafından hazırlanması ve bu listenin rehberliğinde sınıfta soruya soru ile karşılık vererek, ön düşüncelerden hareketle konunun tartışılmasının sağlanması gerekmektedir(Godzella, Hartsoe, Herper,1989). Sokratik sorgulamada öğrencinin bilişsel durumu, hazırlığı önem taşımaktadır. Öğrenci eski bilgilerini kullanmakta ve sorulan sorularla bağlantılı olarak yeni bilgileri, gerektiğinde kaynaklardan araştırarak bulmaktadır. Sokratik sorgulama öğrencilerin sistematik düşünme yetilerini geliştirmeyi, sınıfları yaratıcı ve eleştirci düşünmeyi hedefleyen ortamlar haline getirmeyi amaçlamaktadır. Sokratik sorgulama öğrenciyi düşünmeye motive etmekte, her bilginin aslında bir sorunun cevabı olduğu noktasından yola çıkarak düşüncenin gelişmesine hizmet etmektedir(Montegue, 1987; Paul,Elder,1999). Sokratik sorgulama tekniğini uygulayacak olan öğretmenler; tüm cevaplara cevaplayıcının kendi düşüncesini tamamlayıcı ve daha derin bir şekilde geliştirmesini sağlayan başka bir soru ile cevap vermeli; mümkün olduğunca, söylenilen veya inanılana yönelik en son temel prensipleri anlamaya çalışmalı ve başka sorular ile bu temel prensiplere ait saklı anlamları takip etmeli; tüm iddialara başka düşünceler ortaya çıkaran noktalar olarak muamele etmeli; tüm düşüncelere geliştirilme ihtiyacında olduğunu farz ederek yaklaşmalı; herhangi bir düşüncenin sadece tam olarak birbirine bağlı düşünceler ağı içerisinde var olduğunu fark etmelidir. Öğrencileri sorulardaki, bağlantıları takip etme konusunda uyarmalı ve tüm soruların, daha önceki soruları varsaydığını ve tüm düşüncelerin daha önceki düşünceleri de varsaydığını fark etmelidir. Ayrıca soruları oluştururken, soruların da başka sorulara açık olduğunu varsaymalıdırlar. Sokratik sorgulama ile eleştirel düşünme arasında özel bir ilişki bulunmaktadır. Zira her ikisi de ortak bir sonu paylaşırlar. Eleştirel düşünme, kişiye zihnin nasıl işlediği konusunda kapsamlı bir görüş verirken Sokratik sorgulama bu genel görüşün oluşturulması ve kalitesi için gerekli olan soruların oluşturulmasındaki yapıyı tamamlar(Paul,Elder,1998). Öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilere sordukları sorular sokratik sorgulama tekniğine uygun değilse, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirmede gibi, akıl yürütme ve sorgulama becerilerinin gelişmesine katkı yapmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta sordukları sözel soruların niteliği öğrencilerin zihinsel gelişimleri ve akademik başarıları açısından son derece önemlidir.

Amaç: Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme sürecinde sordukları sözel soruların sokratik sorgulama tekniği açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

Sınıf öğretmenleri, Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde sokratik sorgulama tekniğinin hangi alanlarına uygun sözel sorular sormaktadırlar? Temel sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, nitel araştırma modelinin doküman inceleme tekniğine göre tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sordukları sözel soruların, sokratik sorgulama tekniğinin alanlarına göre türlerinin belirlenmesi amaçlandığından tarama modelindedir.

Araştırma grubu: Araştırma, 2013-2014 öğretim yılında İstanbul İli Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Ataşehir ve Maltepe ilçelerinde araştırma için seçilmiş 22 İlkokulda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 1.sınıfta görev yapan 48, 2.sınıfta görev yapan 37, 3. sınıfta görev yapan 33 ve 4. sınıfta görev yapan 32 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 105 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır.

Veri toplama araçları: Araştırmada veriler kompozisyon tipi gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dersleri, araştırmacı tarafından özel olarak eğitilen öğretmen adayları tarafından 5 hafta boyunca izlenmiş ve derste sordukları sözel sorular kompozisyon tipi gözlem formlarına kaydedilmiştir. Kaydedilen sorular araştırmacı tarafından sokratik sorgulamanın sekiz alanı olan “kesinlik”, “açıklık”, “belirginlik”, “doğruluk”, “uygunluk”,

“derinlik”, “genişlik” ve “mantıklılık” kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Veriler yüzde, frekans dağılımı kullanılarak analiz edilmiştir ve tablolaştırılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin derslerde sordukları sözel soruların büyük bir bölümünün sokratik sorgulamaya uygun olmadığı, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları sokratik sorgulama alanlarına göre tekrar sorgulayacak sorular sormadıkları saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin hiçbir derste, öğrencilerin sözel sorulara verdikleri cevapları uygunluk, derinlik ve belirginlik alanlarında sorgulayacak sorular sormadıkları, öğrencilerin en çok açıklık alanında sorgulama yapabilecekleri sorular sordukları bulunmuştur. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin bütün sınıflar düzeyinde bakıldığında en çok Hayat Bilgisi dersinde sokratik sorgulamaya uygun sorular sordukları, matematik dersinde ise, neredeyse hiç sokratik sorgulamaya uygun soru sormadıkları saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Sözel Soru, Sokratik Sorgulama, Sınıf Öğretmeni, Öğrenme Öğretme Süreci

Kaynakça

- Chaffee J. (1988). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin Company, 34,35.
- Cleveland, A., Fox, D.(2008). *Science teachers' use of analogies: Observations from classroom practice*. International Journal of Science Education, 14(4), 413–422.
- Elder, L., Paul, R.(1998). *Socratic Questioning in Teaching and Learning*., The Clearing House, May, 56(5), 297-302
- Elder, L., Paul, R.(1999). *Critical Thinking : Basic Theory and Instructional Structures*. Foundation for Critical Thinking. 80-96
- Godzella, B.M., Hartsoe, K., Herper, J.(1989). *Critical Thinking and Mental Ability Groups*. Psychological Reports 65.
- Keogh, B., Naylor, S. (1999). *Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation*. International Journal of Science Education, 21(4), 431–446.
- Low, J., Matthew, K. (2000). *Puppets and Prose*. Science and Children, 37(8), 41-45.
- Montague, E.J. (1987). *Fundamentals of Secondary Classroom Instruction*, New York: Macmillan Publishing Company, 104.
- Savage, L.B. (1998). *Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning*. The Clearing House, Vol.5, May/Jun, 71-79.
- Schiever, S.W. (1991). *A Comprehension Approach to Teaching Thinking*, Boston: Allyn and Bacon, 45.
- Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J., Dowling, B. (2008). *Puppets Promoting Engagement and Talk in Science*. International Journal of Science Education, 30(9), 1229–1248.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ile ilgili Türkiye’de Gerçekleştirilmiş Lisansüstü Tez Çalışmaları ve Bilimsel Makalelerinin Gözden Geçirilmesi

Doç. Dr. Hakan SARI
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim
Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, hakansari@gmail.com

Öğr. Gör. Ş.Şenay İLİK
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim
Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, senayilik@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bireyleri birbirinden ayıran en önemli özellikler beden yapısı, zekâ düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duygu ve düşünceleridir. Eğitimin de bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gereği kabul edilmektedir. BEP, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve bu doğrultuda hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre eğitimde olmazsa olmazlardan biridir. Kanun ve yönetmeliğin içeriğine göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin bulunduğu sınıftaki uygulamalar, BEP’e göre yönlendirilmelidir (Sarı, 2003). Yani, öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin öğretimi için gerekli öğretimsel düzenlemeler için BEP temel bileşen olmalıdır. Yasalara göre uygun eğitim sağlamak için bir gereklilik olan BEP’in alanyazında halen işlevlerinin yeterince yerine getirilmediği ve bu nedenle etkili olamadığı görülmektedir (Rinaldi, 1976; Schenck, 1980; Smith, 1990; Smith & Simpson, 1989).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecinde en önemli parçası olduğu düşünülen BEP’ e ilgili tez çalışmalarında ve bilimsel yayınlarda da değinilmektedir. Tez çalışmaları ve bilimsel yayınlar uygulama, öğretim süreci, yöntem, *Veri toplama araçları*, yurt içinde ve dışında yürütülen program ve çalışmalar gibi pek çok konuda geniş, kapsamlı ve güvenilir bilgilere ulaşmamızı sağlayan en önemli kaynaklardır. Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan tez çalışmaları incelendiğinde, BEP konusunda yürütülmüş tez çalışmalarına rastlanmış ancak bu tezlerin ayrıntılı olarak incelendiği herhangi bir bilimsel çalışmaya ulaşılamamıştır. Türkiye’de yürütülen ve BEP’i konu alan tezlerin ve bilimsel yayınların bir çalışmada toplanması ve bu tezlerle ilişkin gerekli bilgilerin sunulması özel gereksinimli öğrencilerin BEP ’i ile ilgilenen kişilerin gerekli bilgilere ulaşmasını kolaylaştırmasına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda, ortak özellik gösteren çalışmaların benzeşen ve farklılaşan yönlerinin ortaya konulması, çalışmalara ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırarak ileride yapılacak araştırmalara ışık tutabilecektir. Bu çalışma, araştırmacılara birçok yeni araştırma konuları ya da araştırılmış konularda değinilmemiş bölümleri ortaya çıkararak yön verici bilgiler sunması açısından da önemli görülmektedir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de gerçekleştirilen BEP kapsamı içerisindeki lisansüstü tez ve bilimsel yayın çalışmalarının gözden geçirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

Türkiye’ de gerçekleştirilen BEP kapsamında tezlerin ve bilimsel yayınların konu dağılımları nelerdir?

Tezlerin ve bilimsel yayınların kullandığı araştırma desenleri nelerdir?

Tezlerin ve bilimsel yayınların kullandığı *Veri toplama araçları* nelerdir?

Tezlerin ve bilimsel yayınlarda hangi evrene genellenmiştir?

Tezlerin ve bilimsel makalelerin kullandığı veri analiz yöntemleri nelerdir?

Bu sorulara cevap bulmak için Türkiye’ de yayımlanmış tezler ve bilimsel yayınlar incelenmiş ve incelemede tezlerin ve bilimsel yayınların belirlenmesinde önkoşul olarak, çalışmaların doğrudan BEP ile ilgili olmasına bakılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinde temel amaç; Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Krippendorff (2004)’ un da tanımladığı gibi metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir.

Bu çalışmanın evreni BEP ile ilgili yapılmış tezler ve bilimsel makaleler oluşturmaktadır. Yapılan kaynak taraması sonucunda, Türkiye’de 1986 yılı itibarıyla Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını konu alan 12 çalışma elde edilmiştir. Tezlerin ve bilimsel makalelerin analiz edilmesi aşamasında çalışmalar konularına, araştırma desenine, *Veri toplama araçlarına*, genellenecek evrene, kullanılan veri analiz yöntemine göre kategorilere ayrılmış, her bir kategoride hangi tezlerin ve bilimsel çalışmaların yer aldığı bu çalışmada sunulmuştur.

Sonuç: Bu araştırmada elde edilen bulgular; BEP konu dağılımı incelemesi sonucunda en yüksek oran öğretmenlerin BEP konusunda ki yeterlilikleri olmuştur.

Çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri arasında deneysel yöntem en az çalışılan yöntem türüdür. Deneysel yöntemlerin her ikisi de öğrencilerle yapılmıştır.

Çalışmaların *Veri toplama araçları* arasında yüksek oran da likert türü ölçekler tercih edilmiştir.

Çalışma evreni ile ilgili bilgilerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalardır. BEP geliştirilmesi sürecinde yer alan ekip üyeleri arasında aile, branş öğretmenleri gibi etkin rol üslenen bireylerle ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır.

İstatistiksel yöntemler arasında en çok kullanılan yöntem doküman analizidir Daha sonra frekans yüzde değerleri ve Mann Whitney U testi eşit oranda kullanılmıştır. Genel olarak yapılan tezlerde ve bilimsel makalelerde kullanılan istatistiksel tekniklere bakıldığında ağırlıklı olarak temel düzeyde istatistiksel tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

Tartışma: Yapılan çalışmaların Türkiye için *Sonuçlarına* bakıldığında BEP yasal düzenlemelerde özel eğitimin kalbi olarak ifade edilmesine karşın 28 yılda yapılan çalışmaların sayı ve çeşitlilik bakımından yeterli olmadığı ve bir çoğununda ihtiyacı karşılayacak nitelikte olmadığı görülmektedir. Özellikle BEP sürecinde etkin role sahip ailelerle ilgili hiçbir çalışmaya

rastlanmamaktadır. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda öğretmenlerin BEP' e yönelik bilgi gereksinimlerinin olduğu ortaya çıkmasına rağmen, öğretmenlerin eğitimine yönelik hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır.

Anahtar kelimeler: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Özel Eğitim, Döküman Analizi

Kaynakça

- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: an introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rinaldi, R.T. (1976). Urban schools and P. L. 94-142: One administrator's perspective on the law. R. A. Johnson & A. P. Kowalski (Ed.), In Perspectives on implementation of the "education for all handicapped children act of 1975 (135-152). Washington, DC: Council of the Great City Schools.
- Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimiyle ilgili öneriler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Smith, S. Simpson, R. (1989) " An Analysis of Individualized Education Programs (IEPs) For Students with Behavioral Disorders". **Behavioral Disorders**. 14, S: 107-116.
- Smith, C., & Strick, L. (1997). Learning disabilities: A to Z a parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood. New York: The Free Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Sınıf İçi Durum Belirleme Tekniklerine Dayalı Öğretimin Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinde Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesine İlişkin Deneysel Bir Çalışma

Yrd. Doç. Dr. Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, sevalek@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: ABD’de 1990’lı yıllarda özellikle üniversite düzeyinde öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesi ile ilgili problemler yaşandığı yapılan araştırma ve uygulamalarla tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda özellikle iki temel sorunun cevabı araştırılmıştır. Birincisi, öğrenciler ne kadar iyi öğreniyor? İkincisi, öğretim elemanları ne kadar etkili öğretim yapıyor? (Angelo ve Cross, 1998). Araştırmacılar, belirlenen bu sorunları çözebilmek amacıyla çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden en önemlilerinden biri, üniversitelerde Sınıf İçi Durum Belirleme Teknikleri’nin (S.İ.D.B.T) kullanılarak öğretimin gerçekleştirilmesidir. Angelo ve Cross (1993)’a göre, sınıf içi durum belirleme teknikleri ile öğretim elemanları öğretim sürecinde, hem öğretim hizmetinin hem de öğrencilerin öğrenme kalitesini ölçebilirler. Böylece öğrenme ve öğretme sürecindeki eksikleri saptamak ve gidermek mümkün olabilir. Ayrıca bu tekniklerle kullanıldığında öğrencinin kendi öğrenme sürecinin farkına varacağı öne sürülmüştür. Sınıf içi durum belirleme tekniklerinin öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin yapılan araştırmalarda; bu uygulamaların, öğrencilerin çalışma davranışlarının olumlu yönde değiştirdiği (Soataert,1998), öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi ve işbirliğini geliştirdiği, derse karşı ilgiyi, motivasyonu ve sınıf kontrolünü artırdığı (Steadman, Svinicki, 1998; Cottell ve Harwood, 1998; Steadman, 1998; Richlin, 1998; Tuby, 2003), öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmede yardım ettiği (Cottell, Harwood, 1998) saptanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılabileceği gibi sınıf içi durum belirleme tekniklerinin üniversite düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanmak, kuşkusuz yetiştirilen öğretmenlerin, hizmet öncesinde mesleki yeterlilikleri kazanmaları konusunda ciddi olumlu katkılar yapacaktır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde Sınıf İçi Durum Belirleme Teknikleri kullanılarak yürütülen öğretim sürecinin, öğrencilerin öğretim yöntemlerini öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın diğer bir amacı ise, öğretim sürecinde kullanılan sınıf içi durum belirleme tekniklerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığını öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemektir.

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada;

1. Sınıf içi durum belirleme teknikleri kullanılarak öğretim yapılan deney grubundaki öğrenciler ile bu teknikler kullanılmadan yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim yöntemlerindeki öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretim sürecinde sınıf içi durum belirleme tekniklerini kullanmanın deney grubundaki öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir? sorularına cevaplar aranmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanıldığından, araştırma karma yöntemde desenlenmiştir. Araştırmada ilk olarak, sınıf içi durum değerlendirme teknikleri kullanılarak öğretim yapılan deney grubundaki öğrenciler ile bu teknikler kullanılmadan öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin öğretim yöntemlerindeki konusundaki öğrenme düzeyleri üzerine etkisi incelendiğinden gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak, sınıf içi durum değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin deney grubundaki öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış açık uçlu bir soruyla saptanmaya çalışıldığından nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışma grubu: Araştırma bir devlet üniversitesinin zihinsel engelliler öğretmenliği Ana bilim dalında birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören 41 kız, 39 erkek toplam 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tesadüfi olarak; ikinci öğretim öğrencileri deney grubu, birinci öğretim öğrencileri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi: Bu araştırmada araştırmanın amacına bağlı olarak uygulamaya katılacak öğrencilerin öğretim ilke ve yöntemleri dersinin ilgili konularına ait öğrenme düzeylerinin uygulama öncesinde ve sonrasındaki durumlarının belirlenmesi için 25 adet çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşüne başvurulmuş ve belirtke tablosundan yararlanılmıştır. Testin 75 maddelik deneme formu, araştırmanın çalışma grubu ile aynı düzeyde olan başka bir öğrenci grubunda uygulanmış, madde ve test analizleri yapılarak test geliştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap aramak amacıyla, deney grubundaki öğrencilere “Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini işlerken kullanılan sınıf içi durum belirleme tekniklerinin konuları öğrenmenize katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Kısaca açıklayınız.” Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorusu sorulmuştur.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin öğrencilere öğretim sürecinin başında (öntest) ve sonunda (sontest) uygulaması yapılmıştır. Uygulamada öğrencilerin önce ham puanları hesaplanmış daha sonra ise her soru 4 puan üzerinden puanlanarak 100’lük sisteme çevrilmiştir. Elde edilen puanlar daha sonra SPSS paket programına işlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası öğrenme düzeyleri için betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap aramak için hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu soru öğretim sürecinin sonunda deney grubundaki öğrencilere dağıtılmış ve görüşlerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Elde edilen yanıtlar nitel veri içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi haftada 3'er saatten 14 haftalık bir dönemi kapsamaktadır. Ancak araştırma dönemin tamamında değil 6 saatlik 2 haftalık konuları kapsamaktadır. Öğretim süreci başlamadan önce, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için ilgili anabilim dalı tarafından hazırlanan kur tanımına göre, araştırmacı öğretim sürecinde işlenecek konuları belirlemiştir. Daha sonra bu konuların öğretiminde yararlanılacak temel kaynaklar belirlenerek öğrencilere kaynak listesi halinde verilmiştir. Ayrıca ilk derste deney ve kontrol grubundaki öğrencilere dersin nasıl işleneceği hakkında bilgi verilmiştir.

Kontrol grubunda, araştırma kapsamındaki tüm konuların öğretimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Konular farklı branşlardaki örneklerle desteklenerek anlatılmıştır. Araştırmacı, yeterince öğrenilemeyen konular hakkında öğrencileri soru sormaları konusunda yönlendirmiştir.

Deney grubundaki öğretim süreci de kontrol grubundakine benzer bir biçimde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak deney grubundaki öğretim süreci kontrol grubundakinden farklı olarak anlatılan konuları öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini tespit edip eksikleri tamamlamak amacıyla konuların yapısına uygun olduğu düşünülen sınıf içi durum belirleme teknikleri ile zenginleştirilmiştir. Öğretim sürecinin başında öğrenciler bu teknikler hakkında bilgilendirilmiş ve tüm öğrencilerin bu tekniklerin uygulamalarına katılmaları zorunlu tutulmuştur.

Bulgular: Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim süreci sonunda her iki grupta da öğrenme düzeyleri bakımından ilerleme kaydedilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında; deney grubundaki öğrencilerin test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve aralarındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir. Buna göre sınıf içi durum belirleme tekniklerini kullanarak yapılan öğretim öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmada önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin çoğu sınıf içi durum belirleme teknikleri ile yapılan öğretimin öğrenmeye olumlu katkısı olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Kaynakça

- Angelo, T.A. (1995). Classroom Assessment for Critical Thinking. *Teaching Of Psychology*, 22 (1), 6-7.
- Angelo, T.A. ve Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook For College Teachers*: San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Cottell, P. ve Harwood, E. (1998). Do Classroom Assessment Techniques Improve Student Learning? *New Directions For Teaching And Learning*. 75, 37-46
- Richlin, L. (1998). Using CAT's to Help New Instructors Develop As Teachers. *New Directions For Teaching And Learning*. 75, 79-86
- Soetaert, E. (1998). Quality in the Classroom Assessment Techniques as TQM. *New Directions For Teaching And Learning*. 75, 47-55
- Steadman, M. ve Svinicki, M. (1998). CAT's: A Student's Gateway to Better Learning. *New Directions For Teaching And Learning*. 75, 13-20.
- Steadman, M. (1998). Using Classroom Assessment to Change Both Teaching and Learning. *New Directions For Teaching And Learning*. 75, 23-35
- Tuby, S. H. (2003). Using Classroom Assessment Techniques: The Experiences of Adjunct Faculty at a Vanguard Learning College and Two Non-Vanguard Community Colleges. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida Atlantic University. Umi Number: 3095030.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretim Araçlarını Kullanma Düzeyleri

Yrd.Doç.Dr. Hülya YAZICI OKUYAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
hokuyan@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Öğretim araç-gereçlerini öğrenme-öğretme sürecini oluşturan diğer öğelerden bağımsız olarak düşünmemek gerekir. Bununla beraber bütün öğrenme-öğretme durumlarında kullanılabilecek tek bir araç-gereçten de bahsedilemez. Odabaşı ve Namlu (1998, s. 97)’ ya göre öğretimde araç-gereçlerden yararlanma; konunun daha etkili olarak sunulması, öğrenmeye açıklık getirilmesi, gözlem olanaklarının artırılması ve öğrencilerin birkaç duyu organına bir anda seslenilmesi gibi fırsatları yaratmaktadır. Bununla beraber, araç-gereçlerin, öğrenme zamanından ekonomi sağladığı, öğrenmeyi bireyselleştirdiği, öğrenmenin niteliğini yükselttiği, öğretimi daha verimli ve zevkli kıldığı da bilinmektedir. Öğretim sürecinde işe koşulan araç-gereçlerin işlevi, öğretmen adına öğretimi gerçekleştirmek değil, öğrenen ile öğrenilenler arasındaki etkileşimi kolaylaştırarak daha etkili ve somut öğrenmelerin oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, araç-gereçler, ancak öğretmenle birlikte ve öğretmenin çabasıyla işlevsel olabilen öğretme-öğrenme yardımcılarıdır. Kısacası, öğretmenlerin öğretim sürecinde araç-gereçlerden yararlanması, öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenmeler oluşturma bakımından önemlidir.

Bu bağlamda, öğretim araç-gereçlerinin eğitimin amaçlarına uygun olarak seçimi ve etkin kullanımı önem kazanmaktadır. Çünkü, etkin bir şekilde kullanılmayan araç-gereç en son teknolojiye uygun olarak hazırlansa bile etkili olamaz ve etkililik derecesi istenen düzeye ulaşamaz (Büyükkaragöz, 1999, s. 280).

Öğretim araç-gereçlerinin seçiminde temel ölçüt öğretim programındaki öğrenci kazanımlarına uygun olmasıdır. Farklı kazanımlar için farklı araç-gereçlerin seçilmesi ve kullanılması gerekir. Aynı zamanda seçilen araç-gereç öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik ve ders konusuna da uygun olmalıdır (Demirel,2009, s. 64).

Öğretim araç-gereçleri konusunda yapılan bazı araştırma *Sonuçlarına* göre, okullarda araç-gereçlerin eksik olduğu ve öğretmenlerin eğitim yapmada sıkıntı yaşadıkları (Kavak, 1994); öğretmenlerin çoğunun en fazla yazı tahtası ve ders kitabı kullandığı ve öğretmenlerin 2/3’ünün araç-gereçleri kullanmama nedeni olarak bunların okullarda bulunmamasını gösterdikleri (Cabbar,1995); öğretim ortamlarında araç-gereç kullanılarak işlenen dersin, klasik yöntemle göre daha verimli ve etkili olduğu (Altıntaş, 1998); öğretmenlerin eğitim teknolojilerini yeterli oranda kullanmadıklarının farkında oldukları, ancak bunun yetersizliğini kendilerinin dışındaki nedenlere bağladıkları (Kurtdere, 2008) gibi belirlemeler yapılmıştır.

Diğer tüm derslerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de yalnızca tek bir araca bağlı kalmadan eğitim yapılması dersin etkililik düzeyini artıracaktır. Bilindiği gibi dil tüm kuralları ile birlikte geçirilen yaşantılar sırasında kendiliğinden öğrenilir. Çocuklar dili modelleri dinleyerek, bu modellere öykünerek, geri iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedir. Çocuklar dili kazanırken ilk modelleri ana-babalar ve yakın aile bireyleridir. Daha sonra toplumsal çevrede ve okul ortamında etkileşimde bulundukları bireyleri model olarak alırlar. Bu öğrenmede bireyler kadar çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dili kazanmalarında ve yaratıcı bir biçimde kullanmalarında destekleyici etkindir. Etkili bir Türkçe öğretimi, öğrencileri etkilemesi ve uyarması söz konusu olan eğitim ortamlarının öğretme- öğrenme sürecinde kullanılmasıyla olanaklıdır. Çağdaş bir Türkçe öğretimi için, yalnızca ders kitabına bağlı bir yaklaşım yerine, çok kaynaklı, çok uyaranlı bir anlayış yeğlenmelidir. Türkçe öğretmenleri kadar Türkçe öğretmen adaylarının da bu konudaki farkındalıkları, gelecekteki meslek yaşamlarında öğretim ortamlarının düzenlenmesinde onlara yardımcı olacaktır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının okullarda yaptığı okul uygulama çalışmalarında, Türkçe dersi ders araç-gereçlerini kullanma sıklığı ve niteliğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel nitelikte bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009, s. 77).

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim gören 35 kız; 40 erkek toplam 75 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı: Araştırmada veriler araştırmacı tarafından gerekli alan yazın taraması yapıp alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra hazırlanmış olan “Türkçe Öğretim Araçlarının Kullanımı” adlı gözlem formu ile elde edilmiştir. Gözlem formunda Türkçe öğretiminde kullanılan araçlar yer almış, her bir maddeye ilişkin değerlendirme; “Kullanıyor”; “Kullanıyor İse Kullanma Düzeyi” (Amaca Uygun; Kısmen Amaca Uygun; Amaca Uygun Değil) biçiminde yapılmıştır.

Verilerin analizi: Araştırmada kullanılan gözlem formundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz teknikleri kullanılacaktır.

Bulgular: Araştırma süreci hala devam ettiği için kesin *Bulgulardan* söz etmek olası değildir. Henüz *Sonuçlanmamış* olan bu araştırmada öğretmen adaylarının çoğunlukla hangi araçları kullanmayı tercih ettiklerinin ve bu araçların amacına ne derece hizmet ettiğinin belirleneceği umulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Öğretim araç-gereçleri, öğretim süreci, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretiminde kullanılan araçlar.

Kaynakça

- Altıntaş, G. (1998). İlköğretim Okulları 4. Sınıf Fen Bilgisi Öğretiminde, Araç-Gereç (Deney Yaprakları) ve Bulmaca Tekniğinin, Öğrencilerin Akademik Başarılarına Katkısı. Erişim Tarihi: 25. 12.2013 <http://www.pamukkale.edu.tr/>
- Büyükkaragöz, S. (1999). Genel Öğretim Metodları. İstanbul: Öz Eğitim.
- Cabbar, S. G. (1995). İzmir İli Orta Dereceli Okullarda Eğitim Teknolojisinin Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2009). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara:Nobel.
- Kavak, Y. (1994). İlköğretimde Kaynak Arayışları. Ankara: Şafak.
- Kurtdere Fidan, N. (2008). İlköğretimde Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*. 1, 48-61.
- Odabaşı, F. & Namlu, A. (1998). Türkçe Öğretiminde Ortamlar. Eskişehir: Anadolu Ün.

Social Safeness and Internet Addiction

Recep UYSAL
uysalr@gmail.com

Doç. Dr. Ahmet AKIN
Sakarya Üniversitesi, aakin@sakarya.edu.tr

Nihan ÇITEMEL
nihancpdr@hotmail.com

Dr. Ümran AKIN
Sakarya Üniversitesi, umranovec@gmail.com

Dr. Serhat ARSLAN
Sakarya Üniversitesi, serhatarslan@sakarya.edu.tr

Hakan SARIÇAM
Dumlupınar Üniversitesi, hakansaricam@gmail.com

ABSTRACT

Problem: The Internet is a new tool that is getting a major part of everyday life all over the world (Bayraktar & Gun, 2007; Ozcan & Buzlu, 2007). More people connect to the Internet on day by day and it is becoming a part of our everyday life especially social life. Internet usage increases especially among young people and internet has grown rapidly in popularity in last decade. The rapid growth of Internet usage has spawned research on both the benefits and dangers of online activities. As an example Morahan-Martin (1999), claimed that “the Internet gave them a vehicle for both communication and recreation, often providing a safe and fun social life that was denied in real life (p.431)”. Therefore, researchers, psychologists and educators have begun to examine the effects of overuse of Internet on users’ psychological, physical and social health (Bricolo, Gentile, Smelser, & Serpelloni, 2007; Greenfield, 2000) and concern about the social impacts of problematic Internet use has increased. Some researches have shown that individual who have social anxiety and lacks of social safeness are more vulnerable to Internet addiction and they have perception of online communication as safer (Lee&Stapinski, 2012). Gilbert (2010) propounded that having difficulty in reaching the contentment and social safeness may be important vulnerability factors to psychological problems, because individuals who can’t feel social safeness are mistrustful and fearful of compassion from others. Similarly Yellowless and Marks (2007) have suggested that overuse of Internet is an important predictor of social problems and effects social life substantially. In this regard, this study aims to reveal the association between Internet addiction and social safeness which can be defined as people’s experiences and perceptions about their social world as safe, warm, and soothing which are related feelings of belonging, acceptance, and warmth from others (Gilbert et al., 2009).

Rationale: Gilbert (2005, 2010), propounded that having difficulty in reaching the contentment and social safeness may be important vulnerability factors to psychological problems, because individuals who can’t feel social safeness are mistrustful and fearful of compassion from others. Similarly Yellowless and Marks (2007) have suggested that overuse of Internet is an important predictor of social problems and effects social life substantially. Davis, Flett and Besser (2002) argued that overuse of Internet is associated with feelings of loneliness or social isolation and shyness. Thus, the aim of the present study is to examine the relationships between Internet addiction and social safeness. In this study we utilized Internet addiction as indicator of psychological maladjustment and social safeness as indicator of psychological adjustment.

Method: Participants were 350 university students who completed a questionnaire package that included the Online Cognition Scale and the Social Safeness and Pleasure Scale. Of the participants, 98 were first-year students, 80 were second-year students, 84 were third-year students, and 88 were fourth-year students. One hundred and seventy two one of the participants (49%) were males and one hundred and seventy eight (51%) were females. A large majority of the students (93%) were between 17 and 22 years of age (20.47 ± 1.02). Convenience sampling was used in the selection of participants. The relationships between Internet addiction and social safeness were examined using correlation analysis and multiple regression analysis. These analyses were carried out via SPSS 11.5.

Results: Findings have demonstrated that there are relationships among these variables. According to results social safeness related negatively to diminished impulse control ($r = -.35$), distraction ($r = -.17$), loneliness/depression ($r = -.55$), and social comfort ($r = -.55$) dimensions of Internet addiction. Additionally regression models involved diminished impulse control, distraction, loneliness/depression, and social comfort as predictors of social safeness and accounted for 40% of the variance in social safeness. Students with higher levels of Internet addiction are more likely to be low in social safeness. The results indicated that social safeness was affected by Internet addiction negatively; and provided a better understanding on the relationship between social safeness and Internet addiction.

Discussion: This investigation suggests a significant link between Internet addiction social safeness phenomena. Students high in Internet addiction are more likely to be low in social safeness. Therefore, the current findings increase our understanding of the relationships between social safeness and Internet addiction. We hope that our results may help educational agencies to design suitable Internet addiction prevention programs geared toward the college population. In addition, enhancing social safeness level of students may also have a preventive function for Internet addiction.

References

- Bayraktar, F., & Gun, Z. (2007). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 191–197.
- Bricolo, F., Gentile, D. A., Smelser, R. L., & Serpelloni G. (2007). Use of the computer and Internet among Italian families: First national study. *CyberPsychology & Behavior*, 10(6), 789–797.
- Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic Internet use: Implications for pre-employment screening. *CyberPsychology & Behavior*, 5, 331–345.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion: Conceptualisations research and use in psychotherapy*. Brunner-Routledge: London.
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy*. Routledge: New York.
- Gilbert, P., McEwan, K., Mitra, R., Franks, L., Richter, A., & Rockliff, H. (2008). Feeling safe and content: A specific affect regulation system? Relationship to depression, anxiety, stress and self-criticism. *Positive Psychology*, 3, 182–191.
- Greenfield, D. N. (2000). Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis. *CyberPsychology & Behavior*, 5, 403–412.
- Lee, B.W., & Stapinski, L.A. (2012). Seeking safety on the internet: Relationship between social anxiety and problematic internet use. *Journal of Anxiety Disorders*, 26 (1), 197–205.
- Morahan-Martin, J. (1999). The relationship between loneliness and Internet use and abuse. *CyberPsychology & Behavior*, 2, 431–439.
- Ozcan, N. K., & Buzlu, S. (2005). An assistive tool in determining problematic Internet use: Validity and reliability of the “Online Cognition Scale” in a sample of university students. *Journal of Dependence*, 6(1), 19–26.
- Yellowlees P. & Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction? *Computers in Human Behaviour*, 23(3), 1447–1453.

Doç. Dr. Ilgım KILIÇ
İ. Ü. Eğitim Fakültesi, GSEB, Malatya
ilgimkilog@gmail.com

Öğr. Gör. Şefika İZGİTOPALAK
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, GSEB, Trabzon
sefikat@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Çocuğun ilk örgün eğitim dönemi olması nedeni ile okul öncesi eğitimi ayrı bir yere ve değere sahiptir. Ülkemizde okul öncesi eğitimi mevcut programı 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulan 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim-öğretim programıdır. Bu programın genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda (MEB, 2013: 8) çocuklar öz bakım becerilerini gerçekleştirebilen, öğrenme deneyimlerine sahip, kendilerini çevrelerini ve hayatı sorgulayan, anlayan, problem çözebilen, yaratıcı özelliklere sahip bireyler olabileceklerdir.

Çocuğun çevresiyle ilişkilerini şekillendirmesinde, özgüveninin oluşmasında etkin bir araç olarak okul öncesi eğitimdeki yerini almış olan müzik; çocuk gelişimindeki en önemli unsurlardan birisidir. Çocukların sosyal-duygusal gelişimleri başta olmak üzere bütün gelişim dönemlerinde müziğin olumlu etkisi bulunmaktadır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında müziği işlevlerine (bilişsel-duygusal-devinşel) uygun biçimde uygulamaları (Yim & Ebbeck, 2011: 75); çocukların eleştirel düşünebilmeleri ve yaratıcı problem çözen bireyler olabilmeleri yönünde önem kazanmaktadır (Daniels ve Shumow, 2003: 495).

Etkili bir müzik eğitimi ile çocuklar için şarkı söyleme ve dans etme fırsatının çok ötesinde müzik eğitimi;

Öz-disiplini güçlendirir,

Çalışmaya yönelik zaman ayırma alışkanlığı kazandırır,

Organizasyon becerilerini artırır,

Sosyalleşmesini sağlar,

Yüksek düşünme becerisi kazandırır,

Değerlendirme ve analiz yapma becerileri geliştirir,

Beğeni düzeyini artırır. Ayrıca bir çalgı çalmak ya da müzikle ilgilenmenin, öğrenmede daha yüksek düşünme becerileri geliştirdiği, müziğe yetenekli olan çocukların problem çözme, değerlendirme ve analizde diğer çocuklara göre üstünlük gösterdikleri görülmektedir. Bunun yanında müziksel okuma ve matematiksel düşünmede beynin aynı bölümü kullanılmakta, dolayısıyla pek çok usta müzisyenin bu yüzden matematik alanında da oldukça iyi oldukları bilinmektedir. (Mashayekha & Hashemi, 2011: 2187)

Çocuklar doğaları gereği oyun oynamayı sevdikleri gibi, şarkı hareketlerini, dans etmeyi, enstrümanları keşfetmeyi, sesler icat etmeyi de severler (Kim & Kemple, 2011:136). Bu etkinlikler; çocukların kendi sınırlarını keşfetmelerine ve yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Müzik, hem çocukların heyecanlı ve aşırı duygusal ruhsal durumlarını sakinleştirme, hem de yaşanabilecek güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi olumsuzluklar karşısında çocuğun dirençli olması yönünde önemli etkilere sahiptir. Ayrıca müzik eğitimi, çocuğun kişiliğini, davranışlarını ve dikkatini etkilemekte/geliştirmekte ve gözlem yeteneğini artırmaktadır (Oğuz & Akyol, 2006: 250). Bu nedenle okul öncesi dönemde, müzik etkinlikleri önem kazanmakta ve müzik etkinlikleri bu dönemde ders etkinliklerine dâhil edilmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma; okul öncesi öğretmenliği lisans programı V. yarıyılında yer alan “Müzik Eğitimi I” ve VI. yarıyılında yer alan “Müzik Eğitimi II” derslerinde alınan bilgiler doğrultusunda, yine V. yarıyıldaki “Okul Deneyimi” ve VI. yarıyıldaki “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersleri kapsamında uygulama okullarında gözlem yapan okul öncesi öğretmen adaylarının, bu kurumlardaki müzik etkinliklerini değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın modeli: Araştırma boyunca nitel araştırma modeli kullanılırken, araştırma yöntemi olarak eylem araştırması tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013: 333) eylem araştırması; bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma Grubu: Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %7,5’i erkek (n=3), %92,5’i bayandır (n=37).

Veri toplama araçları: Çalışmada veri toplama aracı olarak *Çalışmanın amacı* doğrultusunda çalışma grubu tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Uygulama Okullarındaki Müzik Etkinlikleri Gözlem Raporu” kullanılmıştır. Raporlardan elde edilen veriler tema ve alt temalar belirlendikten sonra sayı ve yüzde değerleri alınarak tablolastırılmıştır.

Verilerin analizi: “Okul Öncesi Uygulama Okullarındaki Müzik Etkinlikleri Gözlem Raporlarından” elde edilen veriler tema ve alt temalar belirlendikten sonra sayı değerleri alınarak tablolastırılmıştır.

Oluşturulan temaların ve verilerin güvenilirliği için alan ve nitel araştırma bilgisine sahip üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler, görüşme sonucu elde edilen ham verilerden doğrudan alıntı yapılarak desteklenmiş ve *Bulgular* oluşturulmuştur.

Bulgular: “Okul Öncesi Okullarında Uygulanan Çalgı Eğitimi” temasının alt temalarına göre dağılımında 6 katılımcı vurmali çalgıların etkinliklerde kullanıldığını, 4 katılımcı ise vurmali çalgıların etkinliklerde kullanılmadığını belirtmiştir. “Öğretmenin Ders Etkinliklerinde Çalgı Kullanmasında Yaşadığı Zorluklar” alt teması incelendiğinde 4 öğretmen adayının öğretmenlerin etkinliklerinde herhangi bir çalgı kullanmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

“Okul öncesi okullarında müzikli oyun uygulama durumları” temasının “tekerleme öğretimi” alt temasına ilişkin görüşler incelendiğinde gözlem yapan öğretmen adaylarından 7’sinin gözlem raporlarında tekerleme öğretime yer verdiği görülmüştür. “Parmak oyunu öğretimi” alt temasına yönelik analizlerde 10 öğretmen adayının öğretmenlerin parmak oyunu öğretime ilişkin etkinlikler yaptığını belirttikleri görülmüştür. “Uygulama okullarında müzik köşesinin mevcut olma durumu” alt temasını 18 katılımcı raporlarında ifade etmiştir. 8 öğretmen adayı, müzik köşesinin etkin kullanılmadığına değinmiştir.

Müzik köşesindeki çalgı durumu alt temasında 15 katılımcının gözlemi; çalgıların bu köşede mevcut olduğu ama kullanılmadığı ya da oyuncak olarak kullanıldığı şeklindedir. “Temel Müzik Bilgilerinin Bilinçli Ve Doğru Yapılmaması” alt temasında 4 öğretmen adayı gözlemini belirtmiştir.

Okul öncesi kurumlarındaki müzik etkinliklerinde ritim eğitimi temasının incelenmesinde, katılan öğretmen adaylarından 5 katılımcı, öğretmenlerin müzik etkinliklerinde ritim eğitime yeterli ölçüde yer verildiğini ifade etmişlerdir. 7 öğretmen adayı, etkinliklerde ritim eğitime hiç yer verilmediğinin üzerinde durmuşlardır.

“Okul öncesi okullarındaki müzik etkinliklerinde şarkı eğitimi” teması ile ilgili gözlemler incelendiğinde katılımcıların 29’u etkinliklerde şarkı öğretime yer verildiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılanlardan 20 öğretmen adayı sınıflarda bilgisayar, Cd, kasetçalar, radyo, televizyon gibi kayıttan dinleme etkinlikleri yapıldığını belirtmişlerdir. Alt temalara göre dağılımlara bakıldığında ise yalnızca 4 öğretmen adayının salt müzik dinleme etkinliğini gözlemlendiği, 9 adayın bu etkinliklerin devinirken müzik dinleme yoluyla gerçekleştiği *Bulgularına* ulaşmıştır.

“Uygulama öğrencilerinin müzik etkinliklerini yeterli görme durumları” temasında 26 öğretmen adayı etkinlikleri yetersiz bulunduğunu belirtmektedir.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen *Bulgulara* göre çalışma grubu gözlem yaptıkları okul öncesi kurumlarında;

Müzik etkinliklerin büyük ölçüde yapılmadığını,

Müzik etkinliklerinin yapıldığı durumlarda etkinliklerin bilinçli ve planlı olmadığını,

Müzik köşelerinin yetersiz olduğunu

Müzik köşesinin öğrencilerin dikkatlerini çekmediğini,

Müzik köşesindeki enstrümanların kullanılmadığını,

Ritim eğitiminin yetersiz olduğunu,

Öğretmenlerin tamamının herhangi bir enstrüman destekli öğretim yapmadığını,

Öğretmenlerin nefes açma çalışmalarına yer vermediklerini,

Tekerleme ve parmak oyunu öğretiminin yetersiz olduğunu,

Müzik etkinliklerinin uygulanmasında en çok şarkı öğretime yer verildiğini,

Öğretmenlerin şarkıları öğretirken doğru şekilde öğretmediklerini,

Salt müzik dinleme eğitime çok az yer verildiğini,

Dinleme etkinliklerinin büyük oranda devinirken müzik dinleme olarak gerçekleştiğini,

Gözlem yapan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uygulama okullarındaki müzik etkinliklerini yeterli görmediklerini ifade ettikleri saptanmıştır.

Kaynakça

- Bonnie Yim, H. Y. and Ebbeck, M. (2011).Early childhood teachers’ professional development in music: a cross-cultural study. *Australasian Journal of Early Childhood*,36 (3), 74-81.
- Daniels D. H. and Shumow, L. (2003). Child Development and Classroom Teaching: A Review of The Literature and Implications for Educating Teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (23), 495-526.
- Kim, H. K. and Kemple, K. M. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers’ beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 135-147.
- Mashayekha, M. and Hashemi, M. (2011).The impacts of music on language learners’ performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2186-2190.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A.(2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 243-256.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Tam Sayılarla İşlemler Konusundaki Öğrenme Güçlükleri

Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
kyenilmez@ogu.edu.tr

Ar. Gör. Osman BAĞDAT
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
osmanbagdat@anadolu.edu.tr

ÖZET

Tam sayılar konusu matematik eğitiminde zorluk çekilen konuların en başında gelenlerden birisidir. Öğrenciler özellikle tam sayı kavramı ve tam sayılarla işlemleri öğrenirken birçok problem yaşamaktadırlar (Kilhamn, 2008; Hayes ve Stacey, 1990). Öğrencilerin karşısına ilk defa 6. sınıfta çıkan bu konuda sıkıntı çekilmesinin başlıca nedeni tamsayıların öğretiminden önce pozitif sayıların yanı sıra, negatif sayılara da ihtiyacımız olduğunun sezdirilmemesidir (Altun, 2006).

Öğrencilerin tamsayılar konusunda zorluk çekmelerinin bir diğer nedeni de yönlü sayı veya negatif sayı kavramını kavrayamamalarıdır. (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012) Matematikteki kavramların insan zihninde yaratılan ilişkiler olması, bunları kazanabilmek için çocuğun belli zihinsel gelişmişlik seviyesine ulaşmış olmasını gerektirir. Bu bakımdan, bir yandan, sınıftaki çocukların yaşları aynı olsa da farklı zihinsel gelişim düzeylerinde bulunabileceklerinden, bir kavramın bütün çocuklarda aynı zamanda oluşması beklenmemelidir (Baykul, 2004).

Literatürde öğrencilerin hem tam sayı kavramını algılama hem de tam sayılarla işlem yapma konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı çalışmalara yer verilmektedir (Bostan, 2010; Durmaz ve Avcı, 2011; Aydın Ünal ve İpek, 2009; Hativa ve Cohen, 1995). Ancak bu çalışmaların sayısı doğal sayılar ve kesirlerle ilişkin yapılan çalışmalara oranla çok daha azdır (NRC, 2001; Akt Bostan, 2010). Öğrencilerin böylesine zorlandıkları bir konuda yukarıda belirtildiği gibi birtakım çalışmalara yer verilse de konunun önemi itibarıyla bu çalışmaların çeşitliliğinin ve derinliliğinin artırılması gerekir. Bu çalışmanın ortaya çıkan *Bulguları* itibarıyla konu üzerine yoğunlaşan araştırmacılara, öğretmenlere ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada ilköğretim 7. sınıf düzeyinde tam sayılarda işlemler konusunda karşılaşılan öğrenme güçlükleri üzerinde durulmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Bursa'nın İnegöl ilçesindeki bir ilköğretim okulunda 7. sınıfta okuyan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada öğrenciler matematik dersindeki başarılarına göre 5 farklı başarı düzeyinde ve her düzeyden bir kız ve bir erkek seçilerek belirlenmiştir. Verilerin toplanması aşamasında tam sayılarla işlemler alt öğrenme alanında yer alan kazanımlar göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından 11 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların kazanımlara uygunluğu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda uygun bulunan sorularla her öğrenciyle yaklaşık 30'ar dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında veri kaybı olmaması için ses kaydı yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Çözümleme aşamasında öğrencilerin soru kâğıtlarına yazdıkları cevaplardan ve yapılan ses kaydının dökümlerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sorulara ilişkin düşünme tarzları incelendiğinde en çok zorlandıkları konunun tamsayılarda çıkarma işlemi olduğu görülmektedir. Öğrenciler negatif bir tamsayının yönü olan “-” işareti ile çıkarma işleminin sembolü olan “-” işaretini ayırt edememektedirler. Bostan (2010), birçok araştırmacının çalışması sonucunda benzer yanılmanın ortaya çıktığını belirtmiştir. İlköğretim (6-8. Sınıflar) matematik öğretim programında öğrencilerin özellikle sayının işareti ile işlem işareti arasındaki ayrımı anlayamadıkları ve bu işlemlerin anlamlarını oluşturmada zorluk çektikleri belirtilmektedir (MEB, 2009). Öğrenciler bu problemlerde kendilerine göre bir kural oluşturup soruyu çözmeye çalışmaktadırlar fakat soru biraz değiştirilip karmaşık hale getirildiğinde çok farklı yanılırlar göze çıkmaktadır. İşlemlerde gördükleri iki sayıyı birbiriyle işaretlerini önemsemeden toplama, çıkarma, işaretini değiştirme bunlardan bazılarıdır. Bu sorun aslında en başarılı öğrencilerin bile tamsayılarda çıkarma işlemini yaparken ezberlediği yöntemleri kullanarak sonuca gittiğini göstermektedir.

Tamsayılarda çıkarma işlemlerinde sıklıkla görülen bir diğer yanılma mutlak değeri büyük olan sayıyı işlemin başına yazarak çıkarma yapma eğilimidir. Bu durum doğal sayılarda çıkarma işlemine ait kuralı tamsayılara genelleme olarak ifade edilebilir. Öğrenciler negatif sayıların bir yön belirttiğini zihinlerinde anlamlandıramadıkları için küçük sayıdan büyük sayıyı çıkarma, negatiften pozitif çıkarma gibi durumlarda sorun yaşamaktadırlar.

Tamsayılarda işlemlere ilişkin kurallar oluşturularak konuyu anlatmak öğrencilerin bu kuralları farklı işlemlere uygulamaları sonucunda bazı yanılırların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. “İki eksi yan yana gelirse artı olur”, “İki negatif sayı çarpılırsa Sonuç pozitif olur”, “Aynı işaretli sayılar toplanırsa sonucun işareti değişmez” gibi kurallar farklı işlemlerde birbirine karıştırılarak birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Öğrencilerin en çok hata yaptıkları konulardan biri de işlem önceliği olmuştur. Ancak Yenilmez ve Kakmacı'nın (2008) ilköğretim 7. sınıftaki öğrencilerin matematik dersindeki hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin işlem önceliği konusunda hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu bildirilmektedir. Bu durum, işlem önceliği konusundaki başarının çalışma grubuna göre farklılık gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Çarpma ve bölme işlemlerinde en çok karşılaşılan yanlış öğrencilerin sayıların işaretlerini görmezden gelerek işlem yapmaları olmuştur. Ayrıca kalanlı bölmelerde ondalık bir sayı bulmak yerine kalanı görmezden gelmeyi tercih etmişlerdir. Öğrencilerin anlamlandıramadıkları bir diğer konu ise iki negatif sayının çarpımı veya bölümünün neden pozitif olması gerektiği sorusudur. Nitekim Crowley ve Dunn (1985) da benzer bir sorundan bahsederek öğrencilerin neden iki negatif sayının çarpımının pozitif olması gerektiğini sorguladıklarını, bunun kabul edilmesi gereken bir kural olduğunu öğrendiklerinde tatmin olmadıklarını belirtmişlerdir (Crowley ve Dunn, 1985. Akt. Bostan, 2010).

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer *Sonuç* ise öğrencilerin matematik dilini kullanmadaki yetersizlikleridir. Öğrenciler negatif ve pozitif tamsayılar için “eksi sayı”, “eksili sayı”, “artı sayı” ifadelerini kullanmaktadırlar. Konunun öğretimi sırasında bu tür hatalı kullanımların düzeltilmesi gerekmektedir. Nitekim ilköğretim matematik programında matematiğin kavramları arasında anlamlı ilişkiler bulunan, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan evrensel bir dil olduğu belirtilmektedir. Programda öğrencilerin matematiğin dilini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2013).

Çalışma grubundaki öğrencilere tam sayılarda işlem adımlarını kullanarak problem çözme becerilerini içeren iki adet soru yöneltilmiştir. Bu problemlerde öğrencilerin çok adımlı işlemleri daha iyi çözdükleri görülmüştür. Bu durum bağlam temelli soruların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlere tamsayılarda işlemler konularında bağlam temelli sorulara daha çok yer vermeleri önerilebilir. Çok adımlı bir tamsayı sorusunu çözerken sorunun çözümüne geçmeden önce öğrencilerin o soruyu bir bağlam içerisinde ifade etmelerini beklemek o işlemi öğrencinin zihninde anlamlı hale getirecektir.

Öğrenciler negatif sayıları sezgisel olarak çok erken yaşlarda fark etmektedirler. Günlük hayatta hava durumu, termometre ya da asansörlerde negatif sayıların varlığını somut olarak görmektedirler. Ancak programda negatif sayılarla çok geç tanışmaktadırlar. Daha önce 6. sınıfta hissettirilmeye çalışılan tam sayılar son yapılan değişikliklerle yönlü sayı kavramı adı altında 5. sınıftan itibaren anlatılmaya başlansa da yeterli olmadığı düşünülmektedir. Yönlü sayı hissinin daha alt sınıflarda anlatılmaya başlanması, formal işlem basamaklarını kullanılmadan bağlam temelli bazı işlemlerin öğretilmesi faydalı olabilir. Tam sayıların öğretiminin daha geniş bir sürece yayılması kavramların daha iyi sindirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ortaokul, Matematik öğretimi, Tam sayılar, Öğrenme güçlüğü

Kaynakça

- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XIX (2), 223–238.
- Aydın Ünal, Z. ve İpek, A.S. (2009). Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin tamsayılarla çarpma konusundaki başarılarına etkisi. Eğitim ve Bilim, Cilt: 34, Sayı: 153, 60-70.
- Baykul, Y. (2004). İlköğretimde matematik öğretimi 6.-8. sınıflar için. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bostan, M. I. (2010). “Negatif sayılara ilişkin zorluklar, Kavram yanlışlıkları ve bu yanlışlıkların giderilmesine yönelik öneriler”, İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri, Bingolbali E. Özmentar M.F.(ed.) pp. 155-186, 2. Baskı, Pegem Akademi.
- Davidson, P.M. (1992). Precursors of non positive integer concepts: Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD. Report-Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED356146).
- Durmaz, B. ve Avcu, T. (2011). Tam sayılarla ilgili işlemlerde ilköğretim düzeyinde yapılan hatalar ve karşılaşılan zorluklar. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Hativa, N. ve Cohen, D. (1995). Self- learning of negative number concepts by lower division elementary students through solving computer- provided numerical problems. Educational Studies in Mathematics, 28, 401–431
- Hayes, B., ve Stacey, K. (1990). Teaching negative number using integer tiles. Unpublished doctoral thesis, University of Melbourne, USA.
- Kilhamn, C. (2008). Making sense of negative numbers through metaphorical reasoning. 12 Ocak 2014 tarihinde www.mai.liu.se/SMDF/madif6/Kilhamn.pdf adresinden alınmıştır.
- McCorkle, K. (2001). Relational and instrumental learning when teaching the addition and subtraction of positive and negative integers: Unpublished master thesis, Faculty of California State University Dominguez Hills, USA.
- MEB. (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. TTKB. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2013). Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. Sınıflar) öğretim programı. TTKB. Ankara: MEB Yayınları.
- Van de Walle, J.A. Karp, K.S. ve Bay-Williams, J.M. (2012). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim. (Çev. Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 7. Basımdan Çeviri.
- Yenilmez, K. ve Ö. Kakmacı. (2008). “İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi”, Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 529-542.

İlköğretim Döneminde Çocuğu Olan Çalışan Annelerin Annelik Rollü Hakkındaki Görüşleri ile Çocuklarının Kabul Ret ve Kontrol Algıları

Uz. Şerife ÖZBİLER

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

sozbiler@ciu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Annenin yaşam içerisinde birçok röle sahip olması da anne çocuk ilişkisinin niteliğini etkilemektedir. Değişen ve gelişen yaşam şartları ve kadının iş yaşamına katkısının giderek artması ile çalışan kadın ve çocuk sorununun getirmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, çocuklar aileleri tarafından gelecek olan olumlu tepkilere ihtiyaçları vardır. Çocuk tarafından algılanan anne kabulü çocuğun psikolojik uyumu için önemlidir. Rohner tarafından yapılan algılanan ebeveyn (anne baba) kabul ve ret ile psikolojik uyum arasındaki meta analiz çalışmasına göre, algılan ebeveyn (anne ve baba) kabul ile psikolojik uyum arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmuştur(Rohner ve Khaleque, 2002). Annelik, annenin çocukla olan etkileşim becerilerini kapsamaktadır. Anne-çocuk ilişkilerinin gelişimi, çocukların ilk sosyal davranışları ile sonraki sosyal davranışlarıyla da ilgilidir(Toran, 2005). Kuzey Kıbrıs'ta kadının giderek iş yaşamına olan katkısının artması ile onların ve çocuklarının psikolojik sağlığının bu durumdan nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs'ta kadının giderek iş yaşamına olan katkısının artması ile onların ve çocuklarının psikolojik sağlığının bu durumdan nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Toplumumuzda sosyoekonomik değişim ve gelişimlere bağlı olarak çalışan birçok kadın çocuğuna karşı annelik rolünü yeterince yerine getirip getiremediği konusunda kaygı duymaktadır. Daha iyi bir anne profili ortaya koymak için annelerin annelik rol memnuniyetine ilişkin algılarını belirlemesi önemlidir. Aynı zamanda ilköğretim dönemindeki çocukların annelik kabul ret ve kontrol algılarının belirlenmesi ile iyi bir anne çocuk ilişkisi oluşturulmasına ve çocuklardaki psikolojik uyumun sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Bunların yanında, Kuzey Kıbrıs'ta annelik rol memnuniyeti ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmaması ve çocukların anneliğe ilişkin kabul ve ret algıları ile ilgili ise çok sınırlı sayıda olması bu araştırmanın ileriki annelik rol memnuniyeti ve kabul ret kontrol algılarına ilişkin çalışmalara katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmada ilköğretim döneminde çocuğu olup çalışan annelerin annelik rol memnuniyeti görüşleri ile çocuklarının kabul ret ve kontrol algıları nasıldır? Bu görüşler annenin yaşı, çocuk sayısı, çalışma durumuna göre anlamlı derecede değişmekte midir? İlköğretim döneminde çocuğu olup çalışan annelerin annelik rol memnuniyeti neyi ifade etmektedir? İlköğretim döneminde çocuğu olup çalışan annelerin çocuklarına göre annenin kabul davranışı neyi ifade etmektedir? İlköğretim döneminde çocuğu olup çalışan annelerin çocuklarına göre annenin ret davranışı neyi ifade etmektedir? İlköğretim döneminde çocuğu olup çalışan annelerin çocuklarına göre annenin kontrol davranışı neyi ifade etmektedir? Sorularına yanıt aranmaktadır.

Araştırmanın yöntemi: Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. İlköğretim döneminde çocuğu olup çalışan 8 tane anne ve onların 8 tane çocuğu ile nitel ve nicel araştırma yönteminin odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışan annelere annelik rollerinin neler olduğu sorulmuştur. Algıladıkları annelik rollerini ifade eden çalışan kadınlara daha sonra bu rollerden ne kadar memnun olduklarını anlatmaları istenmiştir. Bunlar açık uçlu veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bu soruların yerinde ve uygunluğu konusunda 3 uzman görüşü alınmış, bu görüşler arasında .76'lık bir ilişki bulunmuştur. Bu da kullanılan araçların geçerliliği konusunda kanıt olarak kabul edilmiştir. Daha sonra bu veriler Daha sonra bu veriler içerik analizi ve veri indirgeme yöntemleriyle irdelenmiştir. Bunun için her annenin algıladıkları annelik rolleri kategorilere ayrılmış ve bunlar arasında mantıksal tutarlılığa bakılmıştır. Bunun yanında her annenin çocuğuna algıladıkları annelik kabul davranışları için annen seni ne yaparsa sevdiğini anlarsın? Annen seni hangi durumlarda ne yaparsan yap kabul eder? Algılanan annelik ret davranışı için annen sana ne yaparsa kızdığını anlarsın? Algılanan annelik kontrol davranışı için ise annen seni nasıl kontrol eder? Soruları sorulmuştur. Bu soruların yerinde ve uygunluğu konusunda 3 tane uzman görüşü alınmış bu görüşler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu görüşler arasında .78' lik ilişki bulunmuştur. Bu da araçların geçerliliği konusunda bir kanıt olarak kabul edilmiştir. Daha sonra bu veriler içerik analizi ve veri indirgeme yöntemleriyle irdelenmiştir. Ayrıca nitel araştırmaya derinlik ve anlam kazandırmak benzer ve farklı özellikler çeteleşmiştir. Annelerin ve çocukların verdiği yanıtlar araştırmaya aynen konulmuştur.

Sonuçlar: Bu araştırmada annelik rolleri, algılanan annelik rol memnuniyeti ve algılanan annelik kabul ret ve kontrol üzerinde durulmuştur. Araştırmaya katılan ilköğretim döneminde çocuğu olup çalışan annelerin annelik rollü hakkındaki görüşleri 3 başlık altında toplanabilir bunlar temel bakım, beslenme ve oyundur. Anneler tarafından en çok algılan annelik rollü oyundur. Mutlaka her anne çocuğu ile oyun oynamaktadır. Bunun hemen ardından temel bakım ihtiyaçları ve yemektir. Her anne çocuğuna işe gitmeden önce ve iş çıkışı eve döndüğünde yemek yapmakla sorumludur. Son olarak ise, anne çocuğu hasta olduğunda gece yanında kalmak ya da kalkıp bakmak temel algılanan annelik rolüdür. Annelerin bu rollerinden memnuniyet derecelerine bakıldığında babaların da bu rollerde görev ve sorumluluk almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu görüşler annenin yaşı ve çocuk sayısı çalıştığı kuruma göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. Çocuklara bakıldığında algılanan annelik kabulü algılan annelik rolleri ile benzerlikler göstermektedir. Burada annelik kabul ret ve

kontrol algıları bilgisayarda oyun oynama, ödevler, yemek yapma, fiziksel dokunma (öpme, sarılma gibi) gibi başlıklar altında toplanılabilir. Her bir çocukta benzer algılar sunulmuştur. Algılanan annelik kabul ret ve kontrolü cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Anne çocuk ilişkisi, algılanan annelik rolü, annelik rol memnuniyeti, algılanan annelik kabul ret ve kontrol.

Kaynakça

- Rohner R. P., & Khaleque A. (2002). Perceived parental acceptance and rejection and psychological adjustment: A Meta analyses of cross-cultural and intracultural studies. *National Council on Family Relations*, 64(1), 54-64.
- Toran M. (2005). Child acceptance and rejection behaviors of lower and upper economic statues of mothers. *Social Behavior and Personality*, 38(3), 427-432.

Arş. Gör. H. Beyza SEZER
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
beyzamerca@gazi.edu.tr

Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi ,bacat@ogu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde ilköğretim eğitiminin temel amacı, kişinin kendisini, doğasını ve çevresini anlayabilmesi için gereken bilgi birikiminin aktarılması yanında belki de daha çok öğrencileri her şeyi bilen bireyler olarak değil, bilgiye ulaşma becerisine sahip, bilgi üreten, problem kuran ve çözen bireyler yetiştirmek olarak tanımlanabilir (Kesercioğlu, 2001; Serin ve diğerleri, 2010).

Öğrencilerin hem örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, hem de örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir (Dikbaş ve Hasırcı, 2008). Morris ve Willcocks (2001) da bireyin öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanmalarının hayat boyu önemli olduğunu çizmiş ve nasıl öğreneceğini bilmenin kişinin kendisi hakkında çok şey bilmesi anlamına geldiğini ve de bu yeterliliğinin bireyin kişiliğine uygun seçimlerde ve eylemlerde bulunmasına yardımcı olacağını savunmuşlardır. Öğrenme pasif bir aktivite olamaz. Kişi öğrenme sürecine, kendi oluşturduğu aktivitelerle yönlendirmeli ve yardım etmelidir (Rademacher, 2004). Öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek demektir. Başka bir ifadeyle ise öğrenmeyi öğrenme; bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi olarak tanımlanabilir (Özer, 1998).

Sekman (1998), öğrenmeyi öğrenmenin gerekliliğini şöyle sıralamaktadır; daha hızlı, kolay ve kalıcı, neyi, niçin, nasıl yapmamız gerektiğini bilerek yani bilinçli bir şekilde öğrenebilmek için, dikkatimizi kendi kontrolümüze alıp, yoğunlaşmak için, okurken hissettiklerimizi kendimiz kontrol etmek için, bilgiyi beyne doğru yerleştirmek suretiyle unutmayı azaltıp hafızayı güçlendirmek için, iç disiplin ve motivasyonu güçlendirmek ve kendi kendini motive edebilmek için, ders çalışma tekniğini geliştirmek ve daha az zaman ve çaba harcayarak daha iyi *Sonuç* alabilmek için, okuma ve öğrenme hızımızı daha da artırabilmek için. Bu becerinin, öğrenciye ilköğretim aşamasında kazandırılması tüm hayatı boyunca karşılaşacağı zorluk ve yeni durumlar ile kolayca mücadele edebilmesini ve başarılı olmasını sağlar. Aksi takdirde birey, önünü göremediği ve aşamadığı eğitsel sorunlar yumağı içerisinde kalarak güç ve geç öğrenme durumuna ve başarısızlığa maruz kalabilecektir. Bu nedenle nasıl balık tutulacağını öğrenme, yaşam boyu öğrenme anlayışı içerisinde vazgeçilmez kılavuz olmalıdır (Taşpınar Gümüş 2004: 3).

Amaç: Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel beceriler açısından öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve bu beceri düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları arasında ilişki kurulması ilköğretim programına olduğu gibi başlı başına eğitim sistemine olumlu yön verecek *Sonuçlar* ortaya çıkartacaktır. Bu amaçla yola çıkılan bu çalışmada Finlandiya Helsinki Üniversitesi tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme düzeylerinin tespiti amacıyla geliştirilen “Learning to Learn” ölçeği gerekli uyarlamalar yapıldıktan sonra kullanılmıştır.

Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri nedir?

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri öğrencilerin;

cinsiyetlerine

sınıf kademesine

sosyo-ekonomik düzeylerine

akademik başarı puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem: Öğrencilerin var olan öğrenmeyi öğrenme becerileri ile akademik başarı ve tutumları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklemini Kütahya il merkezinde bulunan farklı sosyoekonomik düzeylere sahip öğrencilerin bulunduğu dokuz (9) ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 1177 öğrenciden oluşmaktadır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Learning to Learn (version 5.3.2010)” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek duyuşsal beceriler ve bilişsel beceriler olarak iki (2) ana boyut ve on (10) alt boyuttan oluşmaktadır.

Öğrencilerin genel olarak öğrenmeyi öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla alt ölçeklerin ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. Ayrıca değişkenlere ilişkin farklılık durumunun belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey Testi ve t-testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin *Bilişsel Beceriler* boyutundan aldıkları puan ortalamasının genel olarak 37.48 olduğu görülmektedir. Minimum ve maximum değerler göz önünde bulundurulduğunda bu boyuttaki tutumun ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir.

Elde edilen *Bulgular* sonucunda *İşbirlikli Çalışmaya Uyum* boyutunda aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Okula İlişkin Tutum boyutundaki eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu fark 7.sınıf öğrencilerinin lehinedir.

Başarısızlık Korkusu boyutunda $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testi *Sonuçlarına* göre; öğrencilerin *Başarısızlık Korkusu* boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, öğrenim görülen okula göre kodu 1 olan ($\bar{X} = 4.69$) grup ile 3 olan ($\bar{X} = 4.99$) gruplar arasında sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan öğrencilerin gittiği okullar lehine farklılaştığı görülmüştür.

YBP ile Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları Boyutunun alt boyutları olan *İç Motivasyon*, *Derinlemesine Çalışma*, *Çabaya Olan İnanç*, *Dışsal Yeterlilikler İle Uyum*, *İçsel Yeterlilikler İle Uyum*, *Başarı Güdüsü İle Uyum*, *Başarısızlıktan Sakınma İle Uyum*, *Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*, *Olumlu Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları*, *Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında pozitif yönlü Kaçınarak Uyum, Vazgeçmeye Eğilim, *Olumsuz Öğrenme ve Çalışma Alışkanlıkları* arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna karşın, *Yüzeysel Çalışma* boyutları ile YBP arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Sonuçlar: Genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak öğrenmeyi öğrenme düzeylerinin ortalamasının üzerinde bulunduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, duyuşsal beceriler ölçeğinden elde edilen *Sonuçlardan* yola çıkarak genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumsuz bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Bilişsel beceriler ölçeğinden elde edilen *Sonuçlara* göre ise tüm boyutlarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha üstün beceriye sahip olduğu belirlenmiştir.

Sınıf kademesi değişkeni açısından *Bulgulara* bakıldığında, 7. Sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerinden duyuşsal beceriler açısından daha üstün seviyede, bilişsel beceriler açısından ise daha düşük seviyede oldukları söylenebilir.

Sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından ele alındığında, duyuşsal beceriler ölçeğinin farklı alt boyutlarında belli bir sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin lehine farklılık bulunmadığı tespit edilirken, bilişsel beceriler alt boyutlarındaki puanların sosyo-ekonomik düzeyi daha yüksek olan okulların lehine olduğu görülmüştür.

Akademik başarı değişkeni açısından incelendiğinde ise elde edilen *Bulgulara* göre akademik yönden daha başarılı olan öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Bu *Sonuçlar* doğrultusunda geliştirilen bazı öneriler şunlardır:

Öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenmeyi öğrenme beceri düzeyleri arasındaki yüksek ilişki göz önünde bulundurularak öğrenmeyi öğrenme başlı başına bir disiplin olarak program kapsamına alınabilir.

Her bir disipline göre özel olarak geliştirilen öğrenmeyi öğrenme ölçme araçlarıyla, öğrencilerin belirli bir disiplindeki öğrenmeyi öğrenme becerisi derinlemesine incelenebilir.

Anahtar kelimeler: Öğrenmeyi öğrenme, ilköğretim, bilişsel ve duyuşsal beceri

Kaynakça

- Dikbaş, Y. Hasirci, Ö.K. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 9(2):69-76
- Morris, S. ve Willcocks, G. (2001). Learning to Learn. Select Knowledge Limited. s.8
- Özer, B. (1998). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Anadolu Üniversitesi Yayın No: 1016, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 559, Eskişehir, 9, s.150
- Rademacher, L. (2004). *Learning to Learn: A Philosophical Guide to Learning*. iUniverse, Inc. United States of America, s.6
- Sekman, M. (1998). *Kesintisiz Öğrenme*. İkinci Baskı. Alfa Yayınları, İstanbul
- Taşpınar, M. ve Gümüş, Ç. (2004). *Öğrenmeyi Öğrenme Kapsamında İnternet Kafelerin Eğitsel Bir Araç Olarak Kullanımı*. Xiii. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya

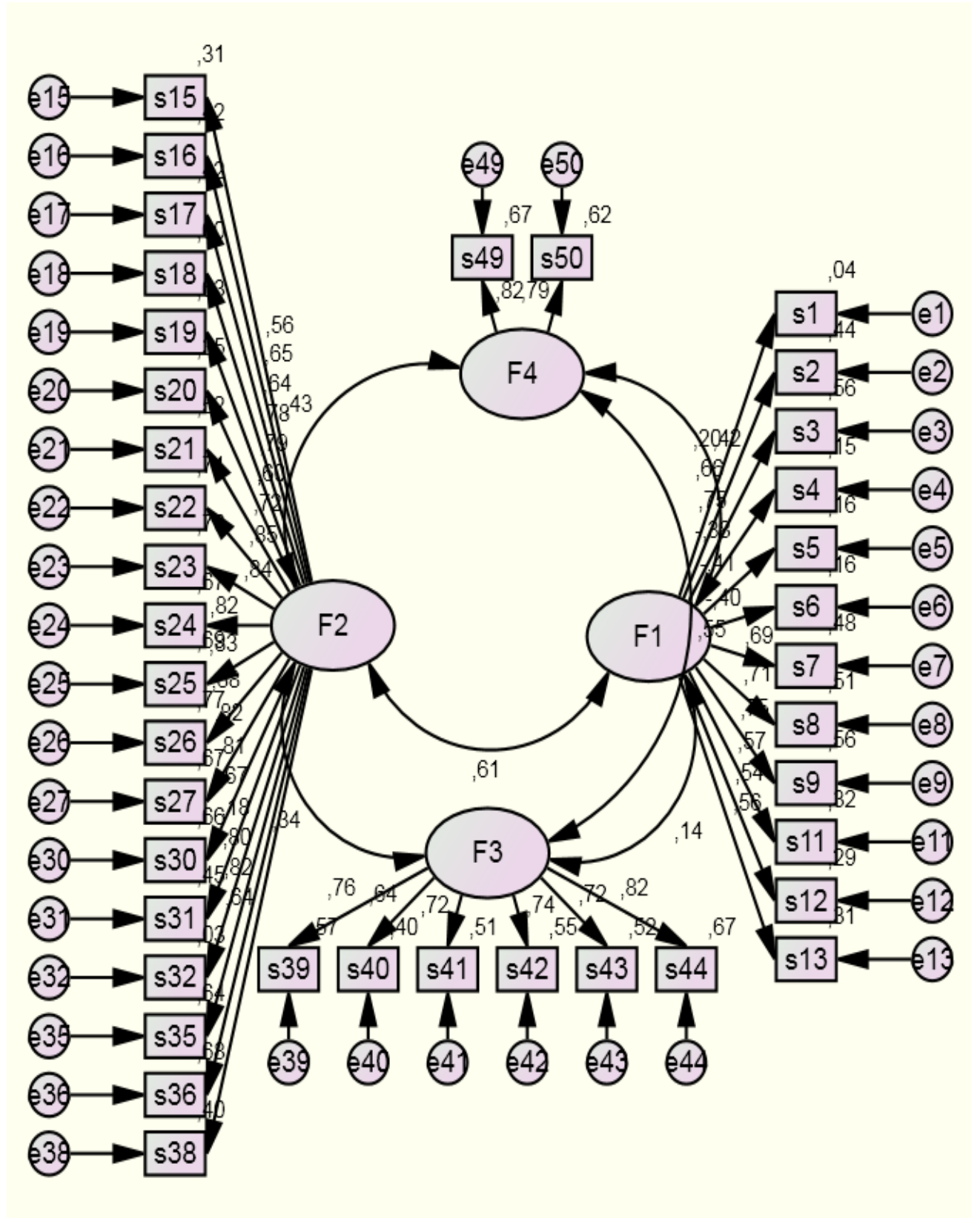
Doç.Dr. M. Akif HELVACI
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mahelvaci@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitimde niteliği arttırmak amacıyla çeşitli değişim faaliyetleri yapılmaktadır. Öğretmenlerin ünvanlarında yapılmak istenen değişiklikler (uzman öğretmen-başöğretmen gibi), eğitim programlarının geliştirilerek kademeli olarak uygulamaya konması, 4+4+4 kademelendirme, toplam kalite yöntemine yönelik çalışmalar, okullarda tablet bilgisayar kullanımı son yıllarda yapılan yenilik ve değişim çabalarına örnek verilebilir. Bu çabaların başarıya ulaşabilmesi için, geniş bir şemsiye altında bir bütün olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve okulun altyapısının değişime yönelik hazırbulunuşluğu önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, bu çalışmada okul, içinde çalışan öğretmenler ve yöneticiler, okulun altyapısı ve veliler olmak üzere ölçeği oluşturan dört boyuta karşılık gelen bir ifade olarak kullanılmıştır. Çalışmanın başında, ilgili alanyazın tarandığında farklı boyutların değişime yönelik çalışmaları kapsayan ölçeklerin var olduğu ancak, farklı boyutlarla ilgili olduğu görülmektedir. Akbaba-Altun ve Büyüköztürk (2011) tarafından geliştirilen Değişim Eğilimleri Ölçeği, değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnme ve statükoyu koruma (değişimden kaçınma) olarak isimlendirilen dört boyuttan oluşmaktadır. Kearney ve Smith (2008) tarafından geliştirilen ve Demirtaş (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Değişime Açıklık Ölçeği” 14 maddeden oluşmakta ve toplam 3 boyut içemektedir. Bu boyutlar, müdürün değişime açıklığı, öğretmenlerin değişime açıklığı ve okul toplumunun değişime açıklığı olarak isimlendirilmiştir. Kearney ve Smith (2008) tarafından geliştirilen orijinal ölçekte de üç boyutun yer aldığı belirtilmiştir. Er (2013) ise, “Değişim Kapasitesi Ölçeği”ni alanyazına kazandırmıştır. Dört boyuttan ve 38 maddeden oluşan ölçeğin boyutları işbirliği düzeyi, okulda paylaşılan vizyon, öğretmenlerin kişisel ustalık düzeyi ve okulun sorgulama-araştırma merkezi olarak isimlendirilmiştir. Bu *Çalışmanın amacı*, bir bütün olarak okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve okul altyapısının, bir bütün olarak değişime yönelik hazırbulunuşluğunun belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın taranarak madde havuzu oluşturulmuş ve içerik ve görünüme ait açıklamalar kısmının yer aldığı uzman görüşü formu hazırlanarak eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında görevli uzmanlardan, öğretmenlerden ve idareci olarak görev yapan yüksek lisans öğrencilerinden görüş alınmış, görüşler doğrultusunda değişiklik yapılmıştır. Böylece değişime yönelik hazırbulunuşluk aday ölçeği pilot çalışmaya hazır hale getirilmiştir.

Yöntem: Bu *Çalışmanın amacı*, geçerli ve güvenilir “Değişime Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği” geliştirmektir. Yazar tarafından 5 noktalı Likert tipi ölçek olarak geliştirilmeye çalışılan ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi için Uşak ilinde, farklı branşlarda görev yapan 255 öğretmene, ulaşılabilirlik kolaylığı ilkesi doğrultusunda ulaşılmıştır. Katılımcı sayısı belirlenirken, Tabachnick ve Fidell (2007)’in vurguladığı gibi, madde sayısının en az 5 katı kadar katılımcıya ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde onaylayıcı faktör analizi yapılmış, bunun için de farklı bir örneklem grubu belirlenmiştir. Onaylayıcı faktör analizi, yine Uşak iline bağlı okullarda görev yapan 238 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, SPSS Statistics 17.0 programına kaydedilmiş ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yine aynı programın uzantısı olan AMOS 18 kullanılarak onaylayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen sonuçlar: Açımlayıcı faktör analizi *Sonuçları*, ölçeğin 4 boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Ancak, ölçekte toplam 11 maddenin faktörlere .30’un altında yüklendiğini ya da birden fazla faktöre yüklendiğini göstermektedir. Bu nedenle 11 madde açımlayıcı faktör analizi sonrasında çalışmadan çıkarılmıştır. Alanyazın incelemesi doğrultusunda birinci boyutta yükleneceği umulan toplam 2 madde (madde 10 ve madde 14), ikinci boyuta yükleneceği umulan toplam 5 madde (madde 28, madde 29, madde 33, madde 34 ve madde 37), üçüncü boyuta yükleneceği umulan 3 madde (madde 45, madde 46 ve madde 47) ve dördüncü boyuta yükleneceği umulan bir madde (madde 48) .30 faktör yükünün altında olması veya birden fazla faktöre yüklenmesi nedeniyle silinmiştir. Onaylayıcı faktör analizi toplam 39 maddeden oluşan aday ölçek ile idarecilere uygulanmıştır. Uyum iyiliği indexleri kontrol edildiğinde, istatistiksel olarak kabul edilebilir değerler olduğu görülmüştür ($\chi^2(696) = 1307.7$, CFI = .90, TLI = .78 ve RMSEA = .08). Her bir boyut için, cronbach alpha değeri birinci faktör için .65, ikinci faktör için .95, üçüncü faktör için .87 ve dördüncü faktör için .78 bulunmuştur.



Araştırmanın önerileri: Yazar tarafından geliştirilen ölçeğin onaylayıcı faktör analizi *Sonuçlarına* göre, değişime yönelik olarak öğretmen, müdür, okulun fiziki altyapısı ve velilerin kısaca bir bütün olarak okulların hazırbulunuşluklarını, öğretmenlerin düşünceleriyle belirlenebileceği istatistiksel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada onaylayıcı faktör analizi öğretmenlerden oluşan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda farklı örneklem gruplarıyla onaylayıcı faktör analizi ile kapsamlı bilgi sunulabilir. Ayrıca bu çalışmada örneklem sadece bir ilde çalışmakta

olan ve hizmet içi eēitime katılmış ēretmenlerden oluşmaktadırdır. Farklı illerde görev yapan, daha geniş bir örneklem grubuna ulaşmak da gelecek araştırmaların hedefi olabileceēi düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. & Büyüköztürk, ř. (2011). Change tendencies scale development. *Kalem Eēitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90.
- Kearney, S., & Smith, P. A. (2008). A theoretical and empirical analysis of change orientations in schools. In Wayne K. Hoy & Michael Di Paola (Eds.). *Studies in school improvement*. Greenwich, CN: Information.
- Demirtaş, H. (2012). İlkēretim okullarının deēiřime aıklıēı. *İlkēretim Online*, 11(1), 18-34.
- Er, E. (2013). *Examining the relationship between primary school teachers' perceptions on school openness to change and school change capacity*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara, Türkiye.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Arş. Gör. Işıl SEVİNGÜLER ÇAKMAK
isilcakmak@aydin.edu.tr

Arş. Gör. Şeyma DEĞİRMENCI
seymadegirmenci@aydin.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ganime AYDIN
ganime31@gmail.com

ÖZET

“Topluma hizmet” kavramının gelişmesi çok eskiye dayanmaktadır. Antik çağlardan günümüze kadar geçen sürede yaşamış düşünürler, eğitimin temel amacının topluma hizmet etmeye hazır bireyler yetiştirmek olduğu konusu üzerinde durmuş ve bu amacı vurgulamışlardır. Plato ve Aristo, eğitimin amacının hem bilgiyi elde etmeye çalışan hem de bu bilgiyi iyi amaçlar doğrultusunda kullanmaya hazır iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Daha yakın geçmişe gelindiğinde, düşünürlerin eğitimin temel amacının vatandaşlık ve değerlerin geliştirilmesi olduğunu söylemeleri dikkat çekicidir. Genellikle bireysel düşünceyle özdeşleştirilen Rousseau’nun bile toplumun diğer üyeleri ile etkileşime önem verdiği bilinmektedir (Boyd, 1963).

İnsanoğlunun eğitim düşüncesini geliştirmesiyle birlikte ortaya çıkan, içinde var olunan topluma hizmet edecek bilgili, duyarlı, empati becerisi gelişmiş birey yetiştirme fikri, günümüzde okullar, dolayısıyla da öğretmenler aracılığı ile hayat bulmaktadır.

Öğretmen eğitiminin amaçları arasında öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık ve farkındalık, iş birliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini destekleme, toplumsal sorumluluk bilinci ve öz güven kazandırma yer almaktadır. YÖK, 2006-2007 eğitim öğretim yılından başlayarak yeni öğretmen yetiştirme programlarında kuramsal derslerin yanı sıra uygulamaya yönelik derslere ağırlık verilmesi görüşünü benimsemiş ve bu bağlamda programlara Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin konulmasını kararlaştırmıştır. 1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saatlik bir zorunlu ders olarak uygulanmaktadır (Kamer, 2009, s. 3; Kesten vd., 2011, s. 46).

Yükseköğretim Kurumunun Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin içeriği “Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması” biçiminde açıklanmıştır (YÖK, 2007).

Türkiye’de yaklaşık sekiz yıllık bir tarihe sahip olan topluma hizmet uygulamaları dünyada özellikle ABD’de uzun yıllardır uygulanan, bireylerin kişisel gelişimleriyle ve eğitim kurumlarıyla özdeşleşen bir yaklaşımdır. Özellikle John Dewey’in çalışmaları ışığında büyük gelişmeler kaydeden topluma hizmet uygulamaları ABD’de yapılan uygulamalar, konferanslar ve yasal düzenlemeler ile dikkat çekici bir gelişim göstermiştir. Eğitim fakültelerinin, eğitim ve öğretim anlayışında öğretmen adaylarının, kendi kendine araştırma yapabilmesi, sorun çözebilmesi ve kendi kendine öğrenerek *Sonuç* çıkarabilmesini esas unsur olarak görmelidir. Örneğin Almanya’da öğretmen yetiştirme programlarında 17 değişik şekilde adlandırılan stajlardan birisi de Topluma Hizmet deneyimidir (Coşkun, 2009, s.43. Akt: Sönmez, 2010). Ögülmüş (2006)’e göre Eğitim fakülteleri, araştırma ve öğretim işlevlerini yerine getirmelerine ek olarak, yakın çevrelerinden başlayarak ülke geneline ve insanlığa hizmet sunması beklenen kurumlardır. Eğitim fakülteleri toplumsal yaşamın zenginleşmesine önemli katkılarda bulunabilirler. Bu işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri, önemli ölçüde, hizmet sunarken benimsedikleri ilkelere ve kullandıkları yöntemlere bağlıdır (Sönmez, 2010). 2009 yılında yapılan çalışma sonucunda Kesten, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkısını, insan ilişkilerine katkısını ve liderlik becerilerine katkısını ayrı başlıklar altında incelemiştir. Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adayları dersin çevreleri ile kurdukları iletişimde olumlu rol oynadığını belirtmişler ve öğretmenlik mesleğinin sosyal boyutunun önemli olduğu üzerinde durmuşlardır. Ayrıca ders kapsamında yaptıkları çalışmalar sonunda öğretmen adayları girişimcilik yeteneklerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Teknoloji Eğitimi Bölümü’nde 3.sınıfta okuyan 44 öğretmen adayıyla yapılan bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının çalışmalarının sonucunda temalara uygun kodlama şeması yapılmıştır. Bu temalardan en çok puan alan ikisi; topluma hizmet uygulamaları bireylerin kendilerini mutlu, huzurlu ve gururlu hissetmesini sağlamaktadır teması ve topluma hizmet uygulamaları etkinlikleri, topluma hizmet bilincinin kazanılmasını sağlamaktadır temasıdır. Ders kapsamında en çok tercih edilen etkinliklerin ise kan bağışi ve ağaçlandırma çalışmaları etkinlikleri olduğu dikkat çekmiştir Arkün, Kocadere & Seferoğlu(2013). Talaş ve Karataş(2012), 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılına ait Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında çevre bilincinin oluşması üzerinde durmuşlardır. Erozyon kontrolü ve ağaçlandırma, geri dönüşümde bilinçlendirme ve park çalışması öğrencilerde çevre bilincinin oluşması için önemli çalışmalar olarak değerlendirilebilmektedir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 52 öğretmen adayıyla yapılan diğer bir çalışmada ise öğretmen adaylarının çalışacakları konuyu kendilerinin seçmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır Gökçe(2011).

Araştırmanın problemi, “Eğitim Fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının bu ders kapsamındaki uygulamaları sürdürülebilir nitelikte midir?” sorusudur. Alt problemler ise “Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Topluma Hizmet Uygulamalarının sürdürülebilirlikleri farklılık göstermekte midir?, Topluma Hizmet Uygulamaları projelerinin sürdürülebilirliği demografik faktörlere (cinsiyet, bölüm, yaş vs.) göre değişmekte midir?,

Öğretmen adayları uyguladıkları projeleri kendileri mi belirlemiştir?, Öğretmen adaylarının uyguladıkları projeler halen devam etmekte midir?, Öğretmen adaylarının uygulamada yer alan projelerinin kapsam niteliklerini belirleyen faktörler nelerdir?

Bu araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formunun ilk kısmında cinsiyet, yaş, üniversite türü ve bölüm bilgilerinin yer aldığı demografik değişkenler yer almıştır. 2. bölümde ise öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde gerçekleştirdikleri proje konularını kendilerinin mi yoksa dersin öğretmeni tarafından mı bulunduğu, projenin halen devam edip etmediği, projenin kendilerine sağladığı kazanımlar ve projenin planlanması, uygulanması ve duyurulması ile ilgili bilgilerin elde edilmeye çalışıldığı 7 soru yer almaktadır. Görüşme 2013-2014 akademik yılında İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devam eden 60 son sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır.

Genel olarak öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde uyguladıkları proje konularını, kendileri bulmadıkları, dersi veren öğretim elemanının yönlendirmesi ile seçtikleri, seçilen projelerin sürdürülebilirliğinin zayıf nitelikte olduğu, devlet ve vakıf üniversitelerinde topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğrencilerin seçtikleri projelerin sürdürülebilirlik nitelikleri arasında fark olmadığı, projelerin görünürlüğüne önem verilmediği gibi *Sonuçlar* elde edilmiştir.

Kaynakça

- Arcagök, S (2011), Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndaki Topluma Hizmet Uygulamaları'nın Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arkün Kocadere, S., Seferoğlu, S.S.(2013). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleniş: Uygulama Örnekleri ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 75-89.
- Çetin, T. ,Sönmez, Ö. F. (2009) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Amaç ve İçeriğine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (3), 851 – 875.
- Erdoğan, S.(2013). Topluma Hizmet Uygulamaları. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yay.
- Eşki, Z. (2012), Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,Kilis.
- Gökçe, N.(2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,8 (2), 176-194.
- Kesten, A.(2012). Öğretmen Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Bakış Açısıyla Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(3), 2125-2148.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin Kazanım Boyutunda Değerlendirilmesi. The Black Sea Journal of Social Sciences.2(2),53-72.
- Talaş, M., Karataş, A.(2012). Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Önemi: Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Örneği, Zeitschrift für die Welt der Türken,4 (1) 107-114.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi).

Arş. Gör. Nergiz KARDAŞ
Hacettepe Üniversitesi n.kardas@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ssanagun@ogu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Pelin YALÇINOĞLU
Anadolu Üniversitesi, pyalcinoglu@gmail.com

ÖZET

Günümüzde hayatın her alanında problem çözüme ve karar verme yetenekleri gelişmiş bireylere ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrencilere bilimsel süreç becerileri, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve etkili karar verme gibi beceriler kazandırılmalıdır. Öğrencilerin tartışma etkinliklerine katılımları sadece fen konularını öğrenmelerini değil, araştırma, problem çözme, sorgulama, karar verme gibi becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. Problem çözme ve karar becerileri aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünebilmeyi gerektirir.

Fen eğitiminin amacı eleştirel ve yaratıcı düşünen öğrenciler yetiştirmektir. Fen sınıflarında argümantasyon ortamının oluşturulması öğrencilerin bilimsel bilgiyi oluşturmalarına kılavuzluk edecektir (Deveci, 2009). Argüman, kazanan ve kaybedenin olduğu, karşılıklı münakaşaların olduğu tartışmalar olarak zannedilebilir ancak fende argüman; kazananı, kaybedeni ve en doğruyu bulmaktan çok, olaylar ve fikirler arasındaki ilişkiyi belirlemede kullanılır (Duschl & Osborne, 2000). Toulmin'a (1958) göre, argüman bir iddia ve onun haklılığıdır-göreceliliğidir. Driver, Newton ve Osborne (2000)'a göre bir argüman, grupça veya bireysel yapılan düşünme ve yazma etkinliğidir. Bu araştırmanın amacı, fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin karar verme, problem çözme ve argümantasyon becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktır.

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desene dayalı olarak nitel ve nicel *Veri toplama araçlarının* kullanıldığı karma yöntem biçiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Bursa İli Osmangazi ilçesinde bulunan bir devlet okulunun beşinci sınıfa devam eden öğrencilerle sekiz hafta süresince yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde bir deney grubu ve bir kontrol grubu yer alırken, her grup için nicel *Veri toplama araçları* ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney grubunda Fen ve Teknoloji dersi, argümantasyon odaklı öğretim yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda programın öngördüğü etkinliklerin uygulandığı öğretim yaklaşımları ile işlenmiştir. Bunun yanında video kayıtları ve öğrenci ürünleri de nitel *Veri toplama araçları* olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinlikler uygulanmıştır. "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesi kapsamında belirlenen kazanımlara uygun etkinlikler birinci araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve sınıf içi uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince öğrenciler etkinlikler yoluyla argüman kurmaya yönlendirilmiş ve oluşturdukları argümanlar Toulmin'in Argüman Modeli'ne göre değerlendirilmiştir (Jimenez-Aleixandre et al., 2000; Erduran, Simon & Osborne, 2004). Uygulama öncesinde ve sonrasında "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ve "Problem Çözme Becerisi Envanteri" ile öğrencilerin söz edilen becerilerindeki ve öğrenci ürünlerinin içerik analizi yöntemi ile analiz edilmesi sonucu argümantasyon becerilerindeki gelişim izlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin karar verme becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Öğrencilerin oluşturdukları argümanların analizi sonucu başlangıç düzeyi, geçiş düzeyi ve orta düzey olmak üzere üç düzey olarak ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, öğrencilerin % 73'ünün orta düzeyde argümanlar oluşturabilmiş olması ilk öğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üst düzey olmasa da belirli düzeylerde argüman oluşturma becerisine sahip olduklarını gösterir. Beşinci sınıf öğrencilerinin bu yaş düzeyinin Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre soyut işlemler dönemine henüz girmiş olmalarından üst düzey düşünme becerilerinin yeni yeni gelişmeye başladığı ve bu yüzden argümanların üçüncü seviyede kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında oluşturulan argüman düzeylerinin bu yaş grubu için yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Vellom ve Anderson (1999) alt sınıflarda öğrencilerin basit düzeyde argümanlar kullandıklarını belirtmiştir. Kuhn (1991)'a göre yaşı, tartışma becerilerini belli bir kapsam içinde etkilediği görülmüştür; sekiz yaşından (üçüncü sınıf) ilk ve orta ergenlik dönemine dek, gelişimsel bir ilerleme vardır. Araştırmada uygulanan argümantasyon odaklı öğretim yönteminin, öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemediği görülmüştür. Öğrencilerin oluşturdukları argümanların başlangıç, geçiş ve orta düzey olarak sınıflandırılmasında kız öğrencilerin % 89'unun orta düzeyde argümanlar oluşturduğu görülürken erkek öğrencilerin %58 'inin orta düzeyde argümanlar oluşturduğu görülmüştür. Bu oranlar arasındaki fark, bu sınıfla sınırlı olarak argüman becerileri ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu konu, ileride yapılacak olan çok sayıda araştırma ile incelenebilir.

Öğrenci ürünleri, video kayıtları gibi nitel *Veri toplama araçlarından* elde edilen *Bulgular*, argümantasyon becerisini geliştirmede kullanılan etkinliklerin etkili olduğunu, süreç içerisinde benzer etkinliklerin tekrar edilmesinin öğrencilerin

* Bu çalışma birinci yazar tarafından ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında yürütülmüş olan aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

kurdukları argümanların seviyelerini arttığını göstermiştir. Buradan hareketle argümantasyon odaklı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Ancak araştırmanın sınırlılıkları dahilinde uzun süreli uygulamaların etkisi gözlenememiştir. Bir öngörü olarak söylenebilir ki, argümantasyon odaklı etkinliklerin sadece bir ünite ile sınırlı kalmadığı ve tüm öğretim yılı boyunca fen dersi programı kapsamında kullanıldığı durumda öğrencilerin argümantasyon becerisi daha üst seviyelere doğru gelişebilir. Araştırmalar incelendiğinde, bu yöntemin daha çok yetişkinler, lise öğrencileri ya da ortaokul öğrencileriyle sürdürüldüğü görülmektedir. Bu araştırma, ilkökul -araştırmanın yürütüldüğü zaman dilimi içerisinde beşinci sınıf ilkökul düzeyi olarak kabul edilmekteydi- düzeyinde yapılan argümantasyon odaklı öğretimin etkililiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Argümantasyon odaklı öğretim modelleri farklı sınıf seviyelerinde ve farklı ders içerikleri ile yeni araştırmalara konu olmalıdır.

Anahtar sözcükler: Fen eğitimi, argümantasyon, karar verme becerisi, problem çözme becerisi

Kaynaklar

- Driver, R., Newton, P., & Osborne J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Duschl R.A., Osborne, J. (2000). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies In Science Education*, 38 , 39-72.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAP ping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse Int. *Studies In Science Education*,88, 915– 933.
- Jimenez-Aleixandre, M.P., Bugallo Rodriguez, A., & Duschl, R. (2000). Doing the lesson or doing science: Argument in high school genetics. *Science Education*, 84 (6), 757-792.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press. Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge-UK. Cambridge University Press (Updated Edition).
- Vellom, R. & Anderson, C. (1999). Reasoning about data in middle school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(2), 179-199.

İşitme Engelli Gençlerin Mesleki Eğitiminde Sosyal Ağların Kullanımı: Facebook Örneği

Yrd.Doç.Dr. Sema ÜNLÜER
Anadolu Üniversitesi, semaunluer@gmail.com

Öğr.Grv.Dr. Zehranur KAYA
Anadolu Üniversitesi, znkaya@gmail.com

Yrd.Doç.Dr. Güzin KARASU
Anadolu Üniversitesi, guzinkarasu@gmail.com

Prof.Dr. Yıldız UZUNER
Anadolu Üniversitesi, yildizuzuner@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde pek çok sosyal ağ sitesi bireylerin iletişimini, etkileşimini ve işbirlikçi ortamlarını yeniden yapılandırmıştır. Eğitim süreçleri de, bu yeniden yapılanma durumundan etkilenmiş, pek çok eğitim ortamı farklı kullanım amaçları için sosyal paylaşım sitelerinden yararlanır hale gelmiştir. Çeşitli nedenlerden işitme duyarlarını kısmen ya da tamamen kullanamaz durumda olan işitme engelli bireylerin eğitim ortamları için de bu durum geçerlidir. İnternet uygulamaları, işitme engelli bireyler için, (i) temel olarak işitme değil de görsel (metin ve resim) kanallara hitap etmesinden ve (ii) engelini saklama ortamı sunması ile daha eşit ve güvenli bir ortam sağlamasından dolayı daha çok yarar sağlamaktadır (Barak & Sadovsky, 2008).

Kullanıcılarının oluşturduğu ağlarda farklı izin seviyelerinde özel veya herkese açık yazılarla kullanıcıların birbirine bağlanmasını, gruplara katılmasını ve diğerleri ile kaynakların paylaşılmasını sağlayan çevrimiçi bir sosyal ağ yazılımı olan Facebook (Gonzales & Vodicka, 2010), dünyanın en popüler ve büyük sosyal paylaşım ağı olarak bilinmektedir (Facebook, 2014).

İşiten ve işitme engelli bireylerin eğitim ortamlarında da, Facebook kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Ancak, diğer tüm bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) araçlarının olduğu gibi, BİT araçları arasında yer alan Facebook'un işitme engelli bireylerin eğitim ortamları ile bütünleştirilmesinde, işitme engelli öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalı ve uygun stratejiler kullanılmalıdır. İşitme engelli gençlerin mesleki eğitim programlarının anlamlı, amaçlı ve işlevsel eğitim ortamlarını sağlaması gerektiği ve bu amaçla meslek dersleri ile dil derslerinin işbirliği içinde gerçekleştirildiği, ürün odaklı çalışmaların yer aldığı eğitim ortamlarının hazırlanması gerekliliği araştırmalarda da belirtilmektedir (Karasu, 2011; Uzuner, 2009, Uzuner ve diğerleri, 2011). Bu amaçla yapılandırılan mesleki eğitim ortamlarının teknoloji ile bütünleştirilmesinde "Sistematik BİT Entegrasyonu Modeli" (SBİTEM) (Wang & Woo, 2007), Türkiye'de işitme engelli gençlere yükseköğretim düzeyinde eğitim sağlayan ilk ve tek okul olan Engelliler Entegre Yüksekokulu'ndaki (E.E.Y.O) BİT entegrasyonu çalışmaları için uygun bir model olarak görülmektedir. SBİTEM, öğretim elemanlarının bir sonraki bileşene bulundukları bileşeni tamamladıktan sonra geçebildikleri, esas olarak kolay takip edilebilir, sistematik bir yapıya sahiptir. Öğretim elemanlarına belirgin bir şekilde neden teknolojiyi kullandıkları (gerekçe bileşeni) ve teknolojiyi nasıl etkili bütünleştirebilecekleri (stratejiler bileşeni) yönünde sorgulama yapma imkanı sağlamaktadır (Wang & Woo, 2007).

Bu bağlamda, bu bildirinin amacı, işitme engelli yüksekokul öğrencileri için SBİTEM'e dayalı olarak yürütülen "Bilgisayar Destekli Sunum Uygulamaları" meslek dersi süreci kapsamında yer alan Facebook kullanım ortamının özelliklerini belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

İşitme engelli yüksekokul öğrencileri için SBİTEM temelinde gerçekleştirilen meslek dersini destekleyici Facebook ortamı özellikleri nelerdir?

uygulamalarının süreci nasıl gerçekleştirilmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eylem araştırmaları bir veya daha fazla öğretmenle (danışman, yönetici) birlikte; öğretmenlerin kendi uygulamalarını daha iyi hale nasıl getireceklerini; öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini, gelişimi incelemeyi ve gerekli eylemleri yapmayı içerir (Bogdan & Biklen, 2007; Cresswell, 2005; Gay, Mills & Airasian, 2006; Mills, 2003; Uzuner, 2005).

Araştırmanın ortamı: Araştırma, Eskişehir Anadolu Üniversitesi E.E.Y.O.'nda gerçekleştirilmiştir. E.E.Y.O. işitme engelli gençlere yüksekokul düzeyinde kendilerine uyan meslek dallarında eğitim veren Türkiye'deki ilk ve tek okuldur.

Araştırmanın katılımcıları: Araştırmanın katılımcılarını 2011-2012 öğretim yılı, E.E.Y.O Bilgisayar Operatörlüğü bölümü 1.sınıfındaki 9 öğrenci, odak dersleri yürüten öğretim elemanları, işitme engelli öğrencilerin eğitimleri ve nitel araştırma konusunda deneyimli proje danışmanı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler bilateral ve sensorineural işitme kayıplıdır.

Verilerin toplanması ve analizi: Araştırma verileri, ders video kayıtları, proje toplantı ses kayıtları, kriteri referans alan test, ders planları ve değerlendirmeleri, öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi ve çeşitli görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler süreç içinde ve sonunda bütüncül olarak analiz edilmiştir. Facebook verilerinin analizinde NVivo 10 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Özellikler ve İşleyiş:Bağlam. Bu çalışmada, Facebook grup ortamı SBİTEM temelinde gerçekleştirilen projenin odak derslerinden “Bilgisayar Destekli Sunum Uygulamaları” (BDSU) dersi kapsamında kullanılmıştır. BDSU dersi, E.E.Y.O. Bilgisayar Operatörlüğü II. Yarıyıl mesleki seçmeli derslerinden biridir. BDSU dersinin içeriği; “film hazırlama yazılımları, etkili bir film hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken özellikler, neden MovieMaker programı seçildi? MovieMaker programı ile neler yapılabilir? MovieMaker programının kullanımı”, şeklindedir. Dersi 9 işitme engelli öğrenci seçmiştir. Dersi yürüten öğretim elemanı bu bildirinin yazarlarından biridir. Ders 14 hafta boyunca devam etmiştir. 10. haftadaki ders çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Diğer tüm dersler, E.E.Y.O. Bilgisayar Operatörlüğü 1. Sınıf laboratuvarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Facebook grubunun kurulması ve amacı. Dersi yürüten öğretim elemanı dersler başlamadan önce Facebook grubunu kurmuştur. Daha sonrasında dersi alan tüm öğrencilere, işbirliği yapılan dil dersi öğretim elemanına, proje yürütücüsüne ve danışmanına gruba katılması için davetiye göndermiştir. Facebook grup ayarlarını rastgele kişilerin katılımını engellemek amacıyla “Kapalı” olarak ayarlamıştır. Facebook grup ortamı, 14 hafta süresince örgün öğretimi destekleyici ders dışı etkinlikleri kapsamında, ders ödevlerinin duyurulması, öğretim sürecine ilişkin duyuruların yapılması, ders notunun ve bilgilerin paylaşılması amacıyla kullanılmıştır.

Duyuruların yapılması. Facebook grup ortamında bulunan duvar, anlık bilgilerin tüm gruba ulaştırılmasında kullanılmıştır. Ders ödevlerine ilişkin ödev etkinliklerinin duyurulmasında, resimlerin ve videoların paylaşılmasında, öğrencilere geribildirim vermede duvardan yararlanılmıştır. Genel duyuruların duvardan yapılması ile öğrencilere daha hızlı ulaşılmıştır. İşbirliği yapılan dil dersi öğretim elemanının da öğrencileri yakından takip etmesine fırsat vermiştir. İşitme engelli öğrencilerin dillerindeki sınırlılıklarından dolayı, öğretimin gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken unsurlar, ödevlerin verilmesinde de geçerlidir. Ödevlerin Facebook ortamında duyurulması ile yüz yüze yapılan derslerde ödev verme süreci kullanılmayıp ders anlatım zamanı daha etkin kullanılmıştır.

Ders notunun paylaşılması. Facebook grup ortamı, araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde sadece resim ve video türündeki dosyaların paylaşılmasına fırsat verdiğinden, öğretim elemanı tarafından öğrencilerin dil düzeylerine uygun olarak hazırlanan ders notu GoogleDocs aracılığıyla, Facebook ortamına “Ders Notu” etkinliğinin içine bir bağlantı kurulmasıyla gruptakilerle paylaşılmıştır.

Ödevlerin oluşturulması. Duyurularının Facebook duvarında paylaşıldığı ödevlerin içeriği, Facebook grup ortamındaki “Etkinlik Oluşturma” işlevi ile gerçekleştirilmiştir. Ders sürecinde, toplam 10 ÖDEV etkinliği oluşturulmuştur. Her bir ödev etkinliğine ilişkin ÖDEV NUMARASI (ÖDEV1, ÖDEV2...) şeklinde isimlendirme yapılmıştır. Ödev içeriği dersin öğretim elemanı tarafından etkinlik içerisinde açıklanmıştır. Açıklamalar, öğrencilerin dil düzeyleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Dersin öğretim elemanı öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı bir dil kullanarak öğrencilerin ortama katılmalarını cesaretlendirmiştir. Öğrenciler, ödevlere ilişkin anlamadıkları noktaları ve yorumlarını; öğretim elemanı da geribildirimlerini etkinlikler altında yer alan “yorum yap” alanına yazmışlardır. Öğrencilerin ders ödevlerine ilişkin geribildirimlerini anında almaları, ödevlerini daha yapılandırılmış olarak teslim etmelerini sağlamıştır.

Sonuç: Araştırmanın *Bulguları* incelendiğinde, işitme engelli öğrencilerin özelliklerine uygun, planlı etkinliklerin Facebook ortamı aracılığıyla sunulmasının, yüz yüze gerçekleştirilen dersleri, desteklediği, zenginleştirdiği belirlenmiştir. Uygulamayı gerçekleştiren öğretim elemanlarının öğretimi destekleyici Facebook ortamını diğer derslerinde kullanma isteklerinin arttığı, işitme engelli öğrencilerde ise yazma isteğinin arttığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: İşitme engelliler, işitme engellilerin eğitiminde teknoloji kullanımı, eğitimde sosyal ağların kullanımı, Facebook, Engelliler Entegre Yüksekokulu.

Kaynakça

- Barak, A. & Sadovsky, Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers in Human Behavior*, 24, 1802–1815.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice.
- Facebook. (2014, Ocak). *Facebook statistics*. <http://www.statisticbrain.com/facebook-statistics/> adresinden elde edildi.
- Gay, L.R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2006). *Educational research : competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall.

- Gonzales, L. & Vodicka, D. (2010). Top Ten Internet Resources for Educators. *Leadership*, 32-37.
- Karasu, G. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Uzuner Y., İçden, G., Girgin, Ü., Beral, A., & Kırcaali-İftar, G. (2005). An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three Turkish youths with hearing loss. *International Journal of Special Education*, 20 (2), 111-121.
- Uzuner, Y. (2009). *Examining the Balanced Literacy Applications to Hearing Impaired Youths: An Action Research*. Bilimsel Araştırma Projesi, No: 062201, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, C., Erdiken, B., ve diğ. (2011). İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Dengeli Okuma-Yazma Öğretimi Modelinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 11(4), 2111-2134.
- Wang, Q., & Woo, H. L.. (2007). Systematic Planning for ICT Integration in Topic Learning. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 148-156.

Betül Karakoç ALATLI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi
betulkarakocalatli@gmail.com

Betül POLAT
Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
betul.polat6006@gmail.com

Cansu AYAN
Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
cnsayan@gmail.com

Gülçin ÇIRAK
Milli Eğitim Vakfı Koleji Özel Okulları,
cirakgulcin@gmail.com

ÖZET

Problem: Eğitim; bir yandan yeni ve eski değerleri bağdaştırarak kültürel aktarımla toplumsal devamlılığı sağlarken; diğer yandan toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek ölçüde ve nitelikte değer üreterek, kültürel mirasa yeni kazanımlar ekleyecek insan gücünü yetiştirerek aynı toplumu bir adım ileriye götürmesini sağlar (Varış, 1998; Hotaman, 2009). Eğitim sonucunda ise öğrenci başarısı, eğitimin niteliğinin bir göstergesi olarak ele alınmakta ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinde de başarı testleri uygulanmaktadır. Bu testler ulusal ve uluslararası düzeyde olabilmektedir. Uluslararası düzeyde öğrenci başarılarını değerlendirmek ve farklı ülkelerin başarılarını karşılaştırmak amacıyla hazırlanan uluslararası düzeydeki testler ise farklı dillere ve kültürlere uyarlanmaktadır.

Ülkemizde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ulusal ve uluslararası düzeyde testler uygulanmaktadır. Uygulanan uluslararası testlerden birisi de merkezi Hollanda'da bulunan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu tarafından düzenlenen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)'dir. TIMSS'in amaçları, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki kazandıkları bilgi ve becerilerini değerlendirmek, eğitimi ve öğretimi geliştirmek amacıyla ülkelerin eğitim sistemleri hakkında karşılaştırmalı veri toplamaktır (MEB, 2011).

Farklı ülkelerdeki öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarılarını karşılaştırmak amacıyla yapılan TIMSS'de, karşılaştırmaların anlamlı olabilmesi için testlerin ölçtüğü yapıların eşdeğer olması yani kullanılan testlerin ölçme değişmezliği/eşdeğerliğinin sağlanmış olması gerekir (Asil ve Gelbal, 2012). Testlerin, psikometrik bir özellik olarak ölçme değişmezliğine sahip olması, kültürlerarası karşılaştırmalarda, temel bir varsayımdır (Gierl, 2000).

Bir testin ölçme değişmezliğini karşılayabilmesi için, farklı gruplardan gelen fakat benzer yapıları ölçülen bireylerin, belirli bir puanı alma olasılığı eşit olmalıdır (Millsap ve Kwok, 2004). Başka bir deyişle ölçme değişmezliğinin sağlanabilmesi için bir ölçme modelinin birden fazla grupta aynı yapıya sahip olması yani ölçme aracının maddelerinin, faktör yüklerinin, faktörler arası korelasyonlarının ve hata varyanslarının aynı olması gerekir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Ölçme eşdeğerliliği dört aşamada test edilir (Meredith, 1993). Bunlar;

Yapısal değişmezlik: Bu aşamada grupların aynı faktör yapısına sahip olup olmadığı incelenir. Bu modelde kestirilen parametreler üzerinde gruplar arası değişmezlik sınırlandırması yapılmaz yani grupların farklı parametre değerleri almalarına izin verilir.

Metrik değişmezlik: Bu aşamada, farklı grupların maddelere aynı biçimde cevap verip vermediği incelenir. Bu modelde faktör yükleri gruplar arasında sınırlandırılır.

Skalar değişmezlik: Bu aşamada özel faktör ortalamalarının yani grupların faktör puanı sıfır olduğunda elde edilen regresyon sabitinin gruplar arasında benzer olup olmadığı incelenir. Bu modelde faktör yükleri sınırlandırmasının yanında sabit değer/katsayı sınırlandırmasına gidilir.

Tam değişmezlik: Bu son aşamada hata varyanslarının gruplarda farklılaşıp farklılaşmadığı incelenir. Ölçme modelindeki katı değişmezlik test edilirken bütün parametre sınırlamaları ile birlikte hata varyansları sınırlandırılır.

Uluslararası eğitim araştırmalarından elde edilen *Sonuçlara* dayalı olarak ülkeler eğitim programlarını yapılandırmakta ve eğitim politikalarına yön vermektedir. Bu uluslararası eğitim araştırmaları *Sonuçlarına* dayalı olarak yapılan karşılaştırmaların anlamlı olabilmesi için kullanılan testlerin ölçtüğü yapıların eşdeğer olması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde ise kültürlerarası değişmezliğin incelendiği çalışmaların Türkiye örneklemini için oldukça az olduğu (Akyıldız, 2009; Asil ve Gelbal, 2012) ve bu yapılan çalışmaların TIMSS 2011 uygulamasını kapsamadığı görülmüştür. Dolayısıyla TIMSS 2011 uygulamasında matematik başarı testinin ölçtüğü yapının kültürlerarası ölçme değişmezliğine sahip olup olmadığının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla bu çalışmada, TIMSS 2011 kapsamında yer alan Matematik başarı testinin farklı kültürlerde aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini yani testin kültürlerarası ölçme değişmezliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemeye çalışılmıştır.

Yöntem: TIMSS 2011 kapsamında uygulanan matematik başarı testinde yer alan yapıların kültürlerarası değişmezliğini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, var olan bir durumu olduğu şekliyle araştırma söz konusu olduğundan tarama modelindedir.

Araştırmanın evrenini TIMSS 2011 uygulamasına 4. Sınıf düzeyinde katılan 50 ülke oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise TIMSS 2011 uygulamasına katılan 50 ülkeden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen Türkiye, İngiltere, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nden 1987 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya bu ülkelerin alınmasının amacı iki ülkenin (İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri) anadilinin İngilizce ve diğer iki ülkenin (Türkiye- Japonya) anadilinin İngilizce olmamasıdır. Kültürlerarası en önemli farklılıklardan biri olan dil ögesi, araştırmanın amacı doğrultusunda ülkelerin araştırmaya dahil edilmesinde etkili olmuştur.

Araştırma TIMSS 2011 kapsamında uygulanan matematik testi *Sonuç*larından elde edilen veriler üzerinden yürütülmüştür. Çalışma için gerekli olan veriler <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html> adresinden alınmıştır. TIMSS 2011 Matematik testleri 14 paralel kitapçıktan oluşmaktadır. Araştırma bir numaralı formda yer alan 21 madde ile yürütülmüştür. Maddelerin %33'ü bilme, %29'u uygulama, %38'i ise akıl yürütme alt boyutunda yer almaktadır. Modelin değişmezliği çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Verilerden doğru bir *Sonuç* çıkartılabileceği açısından analizlere başlamadan önce veri seti, veri yapısı ve verilerin analizlere ilişkin varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiş, varsayımların karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç: Bu araştırma kapsamında TIMSS 2011 Matematik maddelerinin bilişsel düzeylerini gösteren modelin Türkiye, Amerika, İngiltere ve Japonya olmak üzere seçilen dört ülkede ölçme değişmezliğinin sağlanıp sağlanmadığına ilişkin analizler yürütülmüştür. Bu anlamda ülkeler arasında hiyerarşik 4 adımdan oluşan değişmezlik kontrolleri yapılmıştır.

1. Yapısal Değişmezlik: İlk adımda kurulan yapının seçilen dört ülke için de doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Kurulan modelin tüm ülkeler için doğrulandığı ve dolayısı ile değişmezliğin ilk adımı olan yapısal değişmezliğin sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

2. Metrik Değişmezlik: Bu adımda kurulan modelde faktör yükleri her ülke için sabitlenmiş ve ilk durum ile yeni modelde elde edilen indeksler arasındaki farkın manidarlığı test edilmiş ve fark manidar bulunmuştur. Yani, metrik değişmezlik sağlanmamaktadır bulgusuna ulaşılmıştır. Değişmezlik analizi hiyerarşik bir yapı gösterdiğinden, metrik değişmezliğin sağlanmadığı adımda analize son verilmiş, skalar değişmezlik ve tam değişmezlik kontrollerine geçilmemiştir. Ancak bu adımdan sonra değişmezliğin hangi ülke ile ilgili olarak bozulduğunu belirleyebilmek adına ülkelerin ikili ve üçlü kombinasyonları arasında metrik değişmezlik incelenmiş ve sağlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, ülkeler arası değişmezliğin zayıf değişmezlik seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Bu aşamada yapılan karşılaştırmalarda, gruplar arasındaki farklılıkların ölçme aracından meydana gelebileceği düşünülebilir. Buna göre ülkeleri karşılaştırmanın çok uygun olmayacağı, Kültürel anlamda sorun çıkarabilecek noktaların tespitinin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Akyıldız, M. (2009). PIRLS 2001 Testinin Yapı Geçerliliğinin Ülkelerarası Karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 18-47.
- Asil, M. ve Gelbal, S. (2012). PISA Öğrenci Anketinin Kültürler Arası Eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 236-249.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105(3), 456-466.
- Gierl, M. J. (2000). Construct Equivalence on Translated Achievement Tests. *Canadian Journal of Education*, 25(4), 280-296.
- Hotaman, D. (2009). Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız Bir Partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1).
- Joreskog, K., and Sorbom, D. (1993). *Lisrel 8: User's Guide*. Chicago: Scientific Software International Inc.
- MEB, (2011). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS 2011 Tanıtım Kitapçığı. Web: http://egitek.meb.gov.tr/pdf/TIMSS_2011_kitapcigi.pdf adresinden 12 Mayıs 2013 Tarihinde Alınmıştır.
- Meredith, W. (1993). Measurement Invariance, Factor Analysis, And Factorial Invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543.
- Millsap, R. E., and Kwok, O. (2004). Evaluating the impact of partial factorial invariance on selection in two populations. *Psychological Methods*, 9(1), 93-115.
- Uzun, B. Ve Öğretmen T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örnekleminde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 26-35.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. (7. Basım). Ankara. Alkım Yayıncılık.
- Zopluoğlu, C. (2013). V. Uluslararası Matematik Ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) Türkiye Değerlendirmesi: Matematik. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 64.

Gülseda EYCEYURT TÜRK
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
g.eyceyurt@gmail.com

Ümmüye Nur TÜZÜN
Milli Eğitim Bakanlığı, u_tuzun@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde, bilimsel tartışmalarda öne sürülen argümanları eleştirel olarak değerlendirebilecek ve bilimin düşünme yollarını kullanarak bilinçli kararlar verebilecek bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek artık tüm ülkelerin önemli meselelerinden biri haline gelmiştir (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek de öğrencilerin yeterli düzeyde bilimin epistemolojisine, bilme yolu olarak bilime ya da bilimsel bilginin gelişimiyle alakalı değer ve varsayımlara yani bilimin doğası algısına sahip olacakları fen öğretim ortamlarının yapılandırılması ile mümkün olacaktır (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Lederman, 1992; Lederman ve Lederman, 2004). Fen öğretim ortamlarını yapılandırırken öğrencilere etkili bilimin doğası yaşanmışlıkları sunma, yapılandırmacı yaklaşımın bir gerekliliği olarak ancak öğrencilerin ön kavramlarından haberdar olma ile sağlanabilir. Bu araştırmanın amacı çizimler ve görüşmelerle lise öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki imajlarını (zihinsel resimlerini) belirlemek ve bilimin doğasına ait mitlerini ortaya koymaktır.

Araştırmada lise öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki imajları ve bilimin doğasına ait mitleri nitel bir süreç izlenerek ortaya konuldu. Araştırmanın katılımcıları Ankara'da bir ortaöğretim kurumunda 2013 – 2014 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 50 dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Lise öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki imajlarını belirleme ve bilimin doğasına ait mitlerini ortaya koyma amacıyla öğrenciden önce zihnindeki bilim insanını ve bilim insanının bilimsel bilgiye nasıl ulaştığını çizmesini, ardından da çizimini açıklamasını isteyen bir çalışma yaprağı tasarlandı. Ayrıca araştırmanın ikinci aşaması için çalışma yapraklarındaki öğrenci çizimlerinin analizi sonucu belirlenen bilimin doğasına ait mitlerin derinlemesine araştırılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları tasarlandı. *Veri toplama araçlarının* içerik geçerliği alan eğitiminde uzman 2 fen eğitimcisi tarafından kontrol edilerek, güvenilirliği ise alan eğitiminde uzman 2 fen eğitimcisinin verileri kodlama ve kategorilere yerleştirmeleri arasındaki tutarlılık ile sağlandı.

Bilimin doğası hakkında öğrencilerin imajlarını belirlemek amacıyla kullanılan çalışma yaprağı farklı 9 sınıfta öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinden gönüllü 50 kişilik bir gruba 40 dakika süreyle uygulandı. Çalışma yapraklarındaki bilimin doğasına ait mitler çözümlendikten sonra bu mitleri derinlemesine araştırmak için bütün katılımcılarla gönüllülük esasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak 10-15 dakika süreyle görüşmeler yapıldı. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanıldı. Çalışma yapraklarından elde edilen bilimin doğasına ait verilerin analizinde kodlar ve kategoriler oluşturularak frekanslar belirlendi. Çalışma yaprakları için; kategorilerin bütün kodları kapsama durumu; yani tersten içerik analizi de yapıldı (Erickson, 2004). Çalışma yapraklarından elde edilen ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle derinlemesine araştırılan; öğrencilerin sahip olduğu bilimin doğasına ait mitlerin çözümlenmesi için literatürdeki bilimin doğasına ait; bilimsel bilginin deneysel olduğu; genel ve evrensel bir bilimsel *Metot* olduğu; bilimsel bilginin kesin ve değişmez olduğu; teorilerin kanunlara dönüştüğü; bilimsel bilginin nesnel olduğu; bilimsel bilginin insan hayal gücü ve yaratıcılığını içermediği; bilimsel bilginin sosyal ve kültürel olaylardan etkilenmediği; gözlem ve çıkarımın aynı şey olduğu; bilimin tek başına yapılan bir uğraş olduğu mitleri (Lederman ve Lederman, 2004; McComas, 1998) hazır kategori olarak kullanılarak frekanslar belirlendi. Araştırma etiği açısından araştırma öncesinde katılımcılara araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi verildi. Araştırma sırasında istedikleri an araştırmadan çekilebilecekleri söylendi. Araştırmanın bitiminde de; katılımcılardan araştırma sürecinde akademik ya da psikolojik bir zarar görmediklerine dair ve araştırmadan elde edilen verilerin kullanımına dair yazılı onay alındı.

Araştırmanın sonucunda 50 kişilik katılımcı grubu için değerlendirme kriteri $f > 20$ alınarak öğrenci çizim ve açıklamalarının çözümlenmesiyle ortaya konan öğrencilerin zihinlerindeki bilim insanı imajı; erkek (f:37), gözlüklü (f:28), dağınık saçlı (f:24), araştırma alanı kimya (f: 44), iç mekânda -laboratuarda- çalışan (f:45) ve laboratuarda balon joje (f:22), masa (f:33), dolap - raf (f:22), laboratuvar güvenlik işaretlerini (f:32) kullanan; yani klişeleşmiş bilim insanı imajıdır ve bu durum literatürdeki son dönemdeki diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Camcı Erdoğan, 2013; Kara ve Akarsu, 2013; Türkmen, 2008; Ağgöl Yalçın, 2012). Öğrencilerin zihinlerinde modern bilim insanı imajının olmamasının yanı sıra; bilim insanının bilimsel bilgiye nasıl ulaştığı imajları da istenenin (Korkmaz ve Kavak, 2010; Meis ve diğerleri, 1993) aksine yetersizdir. Ayrıca öğrenci çizim ve açıklamalarından ortaya konan bilimin doğası mitlerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerle derinlemesine araştırılmasından sonra öğrencilerin bilimsel bilginin deneysel olduğuna dair (f:21) ve bilimin tek başına yapılan bir uğraş olduğuna dair (f:31) bilimin doğası mitlerine sahip oldukları bulundu.

Araştırma sonunda öğrencilerin klişeleşmiş bilim insanı imajına sahip olmaları, bilim insanının bilimsel bilgiye nasıl ulaştığına dair imajlarının yetersiz olması ve bilimin doğası mitlerine sahip olmaları *Sonuçlarından* öğrencilerin bilimin doğası algısına sahip olacakları fen öğretim ortamlarının yapılandırılması gerekliliği (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Lederman, 1992; Lederman ve Lederman, 2004) araştırma önerisi olarak sunulabilir. Ayrıca bilimin doğasının bütün yönlerinin her derste ya da aktivitede sunulmasından ziyade öğrencilerin sahip oldukları bilimin doğası mitlerinden haberdar olunarak dersi en iyi tanımlayan ve bu mitlerin bilimin doğası boyutlarıyla değiştirilebileceği birkaç yöne odaklanılarak fen öğretim ortamları tasarlanabileceği (Lederman ve Lederman, 2004) araştırmanın bir diğer önerisi olarak sunulabilir.

Anahtar kelimeler: Bilimin Doğası, Bilim İnsanı İmajı, Bilimin Doğası Mitleri, Lise Öğrencileri

Kaynaklar

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. and Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Ağgöl Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online* 11(3), 611-628.
- Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Atasoy, B. (2004). *Temel Kimya Kavramları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Camcı Erdoğan, S. (2013). Üstün zekalı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 125-142.
- Erickson, E. (2004). Demystifying Data Construction and Analysis. *Anthropology and Education*, 35(4), 486-493.
- Kara, B. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilim insanına yönelik tutum ve imajlarının belirlenmesi. *Journal of European Education*, 3(1), 8-15.
- Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online* 9(3), 1055-1079.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(2), 221-237.
- Lederman, N. G. and Lederman, J. S. (2004). Revising instruction to teach nature of science. Retrieved February 1, 2014, from <http://www.middleschool.mysdnc.org>.
- McComas, W. F. (1998). *The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- de Meis, L. et al. (1993). The stereotyped image of the scientist among students of different countries: Evoking the alchemist? *Biochemical Education* 21(2), 75-81.
- Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1.
- Türkmen, T. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 55-61.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Rahme UYGARER
Near East University
rahmeuygarerr@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: From ancient time to today, the needs of people are different and people have to satisfy their needs in possible ways. These ways are different from one to another. In the first place, people need to communicate and use symbols to communicate and mention their needs to maintain them. For instance, people use symbols to record their data and these improvements have continued with letters (alphabets). One of important human need is communicating with others (Özad & Uygarer 2014). People use letters and paper to record and write up their stories, important notes and prepare books for themselves so that, people use these letters to communicate to learn what they do not know and people communicate to share what they know and help others learn. Because of these reasons, everyone tries to find alternative ways to learn and to share because day by day people search to find out easy ways to their lives more than easy previous time. New millennium technological improvements have enormous contributions in every phase of lives. These contributions are visible every part of life. “[T]echnolgy bring recent opportunities for them to satisfy needs in different ways” (Uygarer 2011, p.18). People use the Internet to reveal and learn what they do not know. People use the Internet to collect data and use these data according to their needs. Sharing information carries importance in every society and in every period of time. Additionally, Uygarer (2011) mentions that “[T]echnology is used to meet people’s need” (p.18). New technological improvement brings new dimension and aid to save data in easy ways. The easy ways are increasing in day by day. Data does not save in offline environment with help of utilities. “As a result of new technological developments, social convergence is becoming the norm online” (boyd 2008, p.14). In addition to offline data saving methods, data can save in online environments with help of new technological improvement. This sharing of data is possible. This sharing is called as cloud computing. With help of the internet, in educational environment, online data saving and sharing is possible with tools of dropbox, screencast, minus, evernote, google drive and sugarsync Web 2.0. In information age, sharing information has importance with new technology so that the possibilities of sharing information can raise up and help users reach data in easy ways. Moreover, the main assumption of cloud computing information management and information management activities are that developing process using external sources to increase productivity/ effectivity (ISACA, 2009) in order to that cloud computing provides those things therefore, in the study, the researcher aimed to find out academic staffs views about cloud computing.

Methods: The study has qualitative research methodology. The research design is case study. The population of the study has been determined as academic staff in Eastern Mediterranean University. The sample of the study had been chosen as convenience sampling method to reach participants and collect data. The participants of the study are from Faculty of Education. The academicians are from department of education, department of psychological counseling, department of computer education, department of measurement and evolution. For ethical issues, the researcher took permission from the all participants to prevent any misunderstanding. At the same time, the researcher took every situation to prevent any physical and psychological influences. The researcher informed all participants, they are free to give up the study when they do not want to continue. According to the aims of the study, the researcher wrote up research questions of the study so that, the researcher prepared ten (10) semi-structure interview questions to collect data. These semi-structure interview questions’ answers were analyzed under particular themes of the study and these themes are parallel with the research questions.

Results: According to the answers of academic staffs, the results are that: cloud computing are useful to save and share information in online environments. Also, participants maintained that people can save video, voice, visual materials. These online saving are useful to provide impressive education because academic staff can reach information from every place when they want. They are not limited with place. So that, all academic staffs who participated in the study, support effectivity of cloud computing.

Discussion and Conclusions: Advantages of the Internet and computer technology are the main concern of the study. Academic staffs are the participants of the study as mentioned and with this sense academic staffs views are mentioned in the study generally academic staffs educate tertiary students. According to technological changes, university education systems change and try to use technology much more. Some of academic staff are familiar some of not. However each academic staff should be familiar and teach effectively with help of technology. Cloud computing is one of improvement in the Internet technology. Saving transferring sharing unlimited information with help of cloud computing. There is no time and space limitation with help of the Internet. Today almost all people have android phone smart phone. These phones have program in the system. With all opportunities academic staff could share all information files without carrying anything just online account enough to reach own documents. In this point academic staff can continue to their work anywhere and provide opportunities to tertiary students for effective learning. Shortly, all opportunities of the Internet technology such as cloud computing that provides fast changes and easy way of coping with jobs in academic environment.

Keywords: academic, cloud computing, online data storage, online data sharing

References

- Boyd (2008). Facebook's Privacy Trainwreck: Exposure, invasion, and social convergence. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 1 (13), pp.13-20.
- ISACA (2009), "Cloud Computing: Business Benefits with Security, Governance and Assurance Perspectives", ISACA Emerging Technology White Paper, Retrived January 13, 2014 from <http://www.anniesearle.com/web-services/Documents/Cloud-Computing-28Oct09-Research.pdf>.
- Özad,B. & Uygarer,G. (2014). Attachment needs and Social Networking Sites. *Social Behavior and Personality*, 42, pp.xxx-xxx.
- Uygarer,G. (2011). *Role of SNS on tertiary students' interpersonal communication skills and attachment needs*. Unpublished master's thesis, Faculty of Communication and Media Studies, Eastern Mediterranean University, Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus.

Arş.Gör.Engin KARAHAN
University of Minnesota, karahan@umn.edu

Yrd.Doç.Dr.Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Aksaray Üniversitesi, sedefcanbazoglu@gmail.com

Uzm Fen Bilimleri Öğrti Ayçin ÜNAL
Semiha Altunkan Ortaokulu, aycinunal@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Geçmişten günümüze eğitimle alakalı birçok reform hareketi mikro ölçekte öğrencilerin bilimsel bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra makro düzeyde ülkelerin küresel rekabette sağlam bir yer edinmesini amaçlamaktadır. Bu eğitim reformları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) eğitimi reformunda ilk ve ortaöğretim seviyesindeki fen ve matematik eğitimi standartlarının yükseltilmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yöneliminin sağlanması amaçlanmaktadır (National Academy of Engineering [NAE], 2009; National Academy of Sciences [NAS], 2006). Bu şekilde bireylerin yükselen küresel ekonomik koşullarda rekabet içerisinde kalabilecekleri düşünülmektedir. FeTeMM eğitimi Fen, Matematik, Mühendislik ve Teknoloji disiplinlerinin entegrasyonu yoluyla (1) öğrencilerin bu disiplinlerin içeriklerinin kavramsallaştırılması, (2) sosyal ve kültüre dayalı FeTeMM bağlamları yoluyla öğrencilerin FeTeMM disiplinlerini anlayışlarının genişletilmesi ve (3) öğrencilerin FeTeMM disiplinlerine ve bu disiplinler altındaki kariyer seçeneklerine olan ilgisini artırılmasını hedeflemektedir (Roehrig, Moore, Wang, & Park, 2012).

Bybee (2013) FeTeMM destekli öğretim yöntemleri ve öğrenim kazanımlarının FeTeMM araştırmacıları tarafından tanımlanması ve çeşitlendirilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda projeye dayalı öğrenmenin bir türü olarak medya tasarımı süreçleri, teknolojik araç ve gereçleri kullanımı yoluyla öğrencilerin belirli bir kitleyi hedefleyerek dijital medya ürünleri tasarlamalarını sağlamaktadır (Liu, 2003). Medya tasarımına dayalı öğrenme süreçleri bireylerin karmaşık kavramsal bilgileri anlamlı yollardan öğrenmesi ve kullanmasına fırsat tanımaktadır (Lambert & McCombs, 1998). Bunun yanı sıra öğrencilerin problem çözme, analiz etme, yaratıcı düşünme ve iletişim yeteneklerinin gelişmesini (Bates, 2000), araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yoluyla kavramsal bilgilerinin artmasını (Newstetter, 2000), ve öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını (Karahan, 2012) sağlamaktadır.

Bu çalışmada medya tasarımı süreçlerinin FeTeMM eğitimine entegrasyonu ile hazırlanan okul dışı etkinliklerinin ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutum ve kavramsal öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada belirtilen ana amaç ile birlikte ders sorumlusu öğretmen ve öğrencilerin fen öğretim sürecinde medya tasarımı süreçlerini kullanarak fen spotu hazırlamaya yönelik düşünceleri de araştırılmıştır.

Yöntem: 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemini kapsayacak şekilde planlanan bu çalışmada “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” eylem araştırması yaklaşımı kullanılmıştır. Sagor (2005) tarafından önerilen eylem araştırması basamaklarının takip edildiği bu araştırma, araştırmacılarından biri olan ders sorumlusu fen bilimleri öğretmeni ve diğer araştırmacılar ile birlikte belirlenen 18 haftalık eylem planı uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla'daki bir devlet ortaokulu'nda 8.sınıfta öğrenim gören 21 gönüllü öğrenci (16 kız, 5 erkek) oluşturmaktadır. Öğrenciler araştırma kapsamında 7 kişilik gruplara ayrılarak medya tasarımı süreçleri doğrultusunda hücre bölünmesi ve kalıtım, kuvvet ve hareket ve maddenin yapısı ve özellikleri ünitelerine ilişkin 1-4 dakikalık videolardan oluşan fen spotları hazırlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “fen ve teknoloji dersine ve fen spotu etkinliklerine yönelik tutum ölçeği”, “Bil-İste-Öğren formları”, “öğrenciler tarafından oluşturulan medya ürünleri”, fen spotu hazırlama formları”, “yarı yapılandırılmış görüşme formları” ve “araştırmacı notları” kullanılmıştır. Çalışmada tutum ölçeğinden elde edilecek olan nicel veriler SPSS 15.0 paket programı ile değerlendirilecektir. Diğer *Veri toplama araçlarından* elde edilen nitel verilerin analizi ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri birlikte kullanılarak NVivo 9.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen sonuçlar: Veri toplama süreci devam eden bu çalışmada, araştırmacılarından biri olan ders sorumlusu fen bilimleri öğretmeni medya tasarımı süreçlerini kullanarak fen spotu hazırlama etkinliğine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersine katılımlarında olumlu yönde değişim gözlemlenmiştir. Ders öğretmeninin gözlemlerinden elde edilen *Bulguların* Mart ayının son haftasında uygulanacak olan tutum ölçeğinden elde edilecek veriler ile de destekleneceği beklenilmektedir. Katılımcılar belirtilen fen üniteleri kapsamında her bir fen spotu hazırlama çalışması için yaklaşık iki hafta sürecince medya tasarımı basamaklarını (planlama-tasarlama-test etme- geliştirme-sunma) takip ederek videolarını oluşturmuşlardır. Bunun yanı sıra tasarımı süreçleri boyunca öğrencilere çeşitli sınırlılıklar sunulmuş, tasarımlarını bu sınırlılıklar göz önünde bulundurarak gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Oluşturulan fen spotları öğretmen tarafından izlenildikten sonra videolardaki yanlış kavramlara neden olabilecek kavramsal bilgiler ya da bilgi eksiklikleri öğretmenin yönlendirmeleri sonucu öğrenciler tarafından düzeltilmiştir. Öğretmenin dönütlerinden sonra gruplar, videolarına son halini vermiştir. Son halleri verilen videolar sınıfta izlenerek diğer öğrenciler ile paylaşılmıştır. Ayrıca grup çalışması şeklinde gerçekleşen bu etkinlik, öğrenciler arası iletişim artmasına ve öğrencilerin işbirliğine dayalı grup çalışması yapmaya yönelik isteklerinde artış meydana gelmesini sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin tamamı fen spotu hazırlama sürecinde sıklıkla eğlenerek öğrendiklerini ve yaptıkları çalışmadan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler fen spotu hazırlamanın konu ile ilgili kavramları daha kolay anlamalarını sağladığını

belirterek, zorlandıklarını düşündükleri matematik ve İngilizce, Türkçe, sosyal bilgiler derslerinde de konu ile ilgili medya tasarlamak istediklerini vurgulamışlardır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın fen bilimleri derslerinde teknoloji kullanımı konusuna ilgi duyan öğretmen ve fen eğitimcilerle alternatif uygulama örnekleri sunma ve süreçte karşılaşılabilecekleri olası zorluklara yönelik önerilerde bulunma açısından katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmanın öğrencilerin FeTeMM okuryazarlığının gerekliliklerinden olan (1) FeTeMM disiplinlerini bilgi, keşif ve tasarım şeklinde kavrama ve (2) yapıcı, ilgili ve yansıtıcı bireyler olarak FeTeMM ile ilgili içerik ve problemlere ilgi duyma becerilerini edinmeleri katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Medya Tasarımı, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Eğitimi, Fen Spotu, Eylem Araştırması

Kaynakça

- Bates, A. W. (2000). *Managing technological change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEMe: Challenges and opportunities*. National Science Teachers Association.
- Karahan, E. & Roehrig, G. (2013). Designing multimedia artifacts to enhance students' conceptual understanding of climate change. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 4902-4909). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved January 30, 2014 from <http://www.editlib.org/p/48906>.
- Lambert, N. M., & McCombs, B. J. (1998). Introduction: Learner-centered schools and classrooms as a direction for school reform. In Lambert, N.M. & McCombs, B. L. (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 1-22), Washington, DC: American Psychological Association.
- Liu, M. (2003). Enhancing learners' cognitive skills through multimedia design. *Interactive Learning Environments*, 11(1), 23-39.
- National Academy of Engineering. (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Academy of Sciences (2006). *Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future*. Washington, DC: National Academies Press.
- Newstetter, W. (2000). Guest editor's introduction. *The Journal of Learning Sciences*, 9(3). 243-246.
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H.-H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics*, 112(1), 31-44.
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: A four step process for educators and teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Yrd. Doç. Dr. Perihan GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi, periamsen@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Didem KILIÇ
Aksaray Üniversitesi, didem_kilic@yahoo.com

ÖZET

Günümüzde izlenen yeni öğretim yaklaşımlarının öğrenme ortamlarına yansımaları sonucunda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi, yaratıcı ve eleştiren, araştırıcı ve sorgulayıcı bireyler olarak yetiştirilmesi önem kazanmakta ve öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına daha hazırlıklı olmaları teşvik edilmektedir. Tüm bu yeni eğilimler, eğitimin tüm bileşenlerine olduğu gibi, sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına da yansımıştır (Berberoğlu, 2006). Okullarda kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımları bilgilerin ne derece kazanıldığını ölçen bir yapıdan, bilgilerin yeni durumlarda ya da gerçek yaşam durumlarında nasıl kullanılabileceğini ölçen bir yapıya dönüşmüştür (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2008). Öğrencilerin öğrenmesine ve ilerlemesine ilişkin daha bütüncül, doğru ve etkili bilgi toplanabilmesi için mevcut ve performansa dayalı değerlendirme yaklaşımlarının birlikte dengeli bir şekilde kullanılması etkili *Sonuçlar* verecektir. Öğrencilerin bilgiyi kavrayıp kavramadıkları hakkında tespitte bulunmak için mevcut ölçme ve değerlendirme araçları etkili olurken, sahip oldukları bilgiyi gerçek durumlarda ne oranda uygulayabilecekleri konusunda tespitte bulunmak için ise performansa dayalı durum değerlendirme araçları etkili olacaktır (MEB, 2007). Son yıllarda performans değerlendirme için kullanılan araçlar arasında dereceli puanlama anahtarlarının sıklıkla kullanıldığı ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarının eğitim araştırmalarında önemli bir yer edindiği görülmektedir.

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili kendilerini değerlendirmeleri anlamına gelirken (Boud & Falchikov, 1989) akran değerlendirme, bir grup içerisinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Falchikov, 1995). Öz ve akran değerlendirme ile öğrenciler, hem kendilerinin hem diğer öğrencilerin performanslarının veya öğrenme ürünlerinin niteliği, derecesi ve değeri hakkında karar vererek değerlendirme sürecine katılırlar (Somervell, 1993; Topping, 2009). Öz değerlendirme ve akran değerlendirme birbirlerini destekleyen avantajlara sahip olduğundan öğrenme ortamlarında bu uygulamalara sıklıkla bir arada yer verilmektedir. Araştırmacılar öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin, öğrencileri motive ettiği ve aktif katılımı sağladığı, etkili öğrenme gerçekleştirdiği, öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kontrolünü almalarına destek olduğu ayrıca öğrenmelerini daha iyi yapılandırabilmelerini sağlamak gibi güçlü yanlarının olduğunu ifade etmektedirler (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999). Bununla birlikte geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili tartışmalı durumların önüne geçebilmek için uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır (Lindblom-Ylänne, Pihlajamäki, & Kotkas, 2006). Belirli spesifik ölçütlerin kullanılması, ölçme sürecinin şeffaf olması, yönergelerin açık ve anlaşılır olması, puanlama matrislerinin kullanılmasının bu uygulamalara katkı sağlayacağı savunulmaktadır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme için dereceli puanlama anahtarının kullanılmasının uygun olacağı belirtilmekte (Goodrich, 1997) ayrıca dereceli puanlama anahtarının, öğrenci performansını değerlendirmek için hem faydalı hem de ilgi çekici bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Jensen, 1995). Çok farklı formlarda ve seviyelerde bulunabilen dereceli puanlama anahtarları pek çok ders alanı için kullanılabilir (Moskal, 2000). Özellikle öğretmenlerin projeler, sözlü sunum gibi uygulama temelli alanlara not vermedeki memnuniyetsizlikten dolayı kendisine kullanım alanı bulmuştur (Reddy, 2007).

Sunum yapma, etkili öğretim için gerekli önemli unsurlardan biri olması sebebiyle öğretmen yetiştiren programlarda mutlaka geliştirilmesi gereken mesleki beceriler arasındadır. Öğretmen adaylarının sözlü sunum becerilerinin farkına varmalarının sağlanması ve geliştirmelerine yönelik fırsatlar yaratılması mesleki yaşamlarında etkili öğretmenler olabilmeleri için önemlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sözlü sunumlarının dereceli puanlama anahtarı ile akranları, kendileri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi sonrasında öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem: Öğretmen adaylarının sözlü sunum becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek için araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma *Sonuçları*nın uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran eylem araştırmasından yararlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Nitel araştırma türlerinden bir olarak kabul edilen eylem araştırmalarında, verilerin toplanması nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ile olabilmekte ve elde edilen *Sonuçların* genellenmesinden ziyade mevcut durumun iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Okul ve sınıf temelli eğitimsel uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan eylem araştırmaları genellikle okul ve sınıflarda yürütülen uygulamalı araştırma süreçlerini içerir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim döneminde bir devlet üniversitesinin 2. sınıfında öğrenim gören 18 öğretmen adayı (13 kız, 5 erkek) ve 1 alan eğitimi uzmanı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının sunum performansını değerlendirmek amacıyla analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş ve uzman görüşüne başvurularak geçerliği sağlanmıştır. Ölçütlerin belirlenmesinde öğretmen adaylarının görüşleri de dikkate alınarak, içerik ile ilgili iki (içeriğin organizasyonu, içeriğin özgünlüğü), anlatım ile ilgili üç (ifade gücü, beden dili, hakimiyet) ve zaman kullanımı ile ilgili bir ölçüt olmak üzere toplamda altı sözlü sunum ölçütü belirlenmiştir. Her bir ölçüt için puanlama düzeyinin keşiştiği gözeneğe o düzeyde öğrencinin göstermesi gereken performans iyiden kötüye doğru ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır. Çalışmanın verileri Kasım 2013-Ocak 2014 tarihleri arasında 8 haftalık sürede toplanmıştır. Öğretmen adaylarının sunum performansı konusunda kendisinden beklenenleri tam olarak bilmesi için dereceli puanlama anahtarı önceden dağıtılmıştır. Sözlü sunumları sonrasında her bir öğretmen adayının performansı akranları, bir uzman ve kendisi tarafından dereceli puanlama anahtarı ile

değerlendirilmiştir. Sözlü sunum performanslarıyla ilgili değerlendirme 4-0 arasında değişen başarı düzeylerine göre puanlanmıştır. Araştırmanın *Bulguları*, öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerine ilişkin puanların karşılaştırılması için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanması ile elde edilecektir.

Sonuçlar: Üst düzey düşünme becerilerinin gerçek durumlarda kullanılmasını gerektiren ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenme sürecinde sıklıkla kullanılması öğretmen adaylarının değerlendirmelerde daha objektif bir tutum sergilemelerine neden olabilir. Bu süreçte öğretmen adaylarının kendilerini eleştirel gözle değerlendirebilmeleri, aynı zamanda gösterdikleri performans ile ilgili akranlarından doğru ve nesnel bilgi edinebilmeleri son derece önemlidir. Bu uygulamalar öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerini geliştirerek sorumluk sahibi ve karar verme becerileri gelişmiş öğretmenler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öz ve akran değerlendirme uygulamalarına daha sık yer verilmesi ve *Sonuçlarının* araştırılması öğretmen eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Öz değerlendirmenin konu edildiği araştırmaların derlendiği bir çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kendi çalışmalarını doğru şekilde değerlendirdikleri ifade edilirken (Dochy Segers, & Sluijsmans, 1999), diğer çalışmaların sonucunda öz ve akran değerlendirme puanlarının öğretmen değerlendirmelerinden yüksek olmaya eğilimli olduğu vurgulanmaktadır (Friedman, Cox, & Maher, 2008). Bu araştırmalarda elde edilen *Sonuçlar*, öğrencilerin değerlendirme konusunda öğretmenler kadar nesnel ve bilinçli davranamaması, ayrıca akranlar arasındaki arkadaşlık durumunun birbirlerine yüksek ya da düşük puan verilmesine neden olabileceği gibi gerekçelerden kaynaklanabilir.

Bu çalışmanın sonucunda, öz, akran ve öğretmen değerlendirmesinin bir arada uygulanmasının öğretmen adaylarının sözlü sunum becerilerinin değerlendirilmesinde etkili olup olmadığı ortaya konulacaktır. Ayrıca ölçütlerin açık olarak sunulduğu dereceli puanlama anahtarı gibi değerlendirme araçlarının kullanılmasının daha objektif değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayıp sağlamadığı belirlenecektir.

Anahtar kelimeler: Dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme, akran değerlendirme, sunum becerileri, öğretmen adayları

Kaynakça

- Berberoglu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul, Morpa Yayıncılık.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989) Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Falchikov, N. (1995) Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Friedman, B. A., Cox, P. L., & Maher, L. E. (2008). An expectancy theory motivation approach to peer assessment. *Journal of Management Education*, 32 (5), 580-612.
- Goodrich, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Jensen, K. (1995). Effective rubric design. *The Science Teacher*, 62 (5), 34-37.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara, Pegem Akademi.
- Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H., & Kotkas, T. (2006). Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active Learning in Higher Education*, 7 (1), 51-62.
- MEB (2007). *Ortaöğretim 9.Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).
- Reddy, M. (2007). Effect of rubrics on enhancement of student learning. *Educate*, 7(1), 3-17.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self, peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 221-233.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayınevi.

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekarlık Eğilim Düzeylerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Diskriminant Analizi ile Belirlenmesi

Uzm. Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Ölçme ve Değerlendirme ABD

esemcan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972). İstendik değişiklikler oluşturma sürecinde bireylerde olumlu davranışlar gözlemlendiği gibi olumsuz davranışlar da gözlenmektedir. Bu olumsuz davranışlar içerisinde en çok dikkat çeken kopya çekme davranışdır. Akademik sahtekarlık, kopya çekme ve intihal yapmayı kapsayan bir kavramdır. Akademik sahtekarlık davranışı ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim öğretim sürecinin her basamağında yaşanabilmekte ve bu davranış günden güne artış göstermektedir. Yapılan birçok araştırmada da kopya çekme davranışının üniversitelerde son yıllarda hızla artış gösterdiği belirtilmiştir (Paldy, 1996; Bekaroğlu, 2002; Semerci, 2004; Semerci ve Sağlam, 2005; Roig ve Casso, 2005). Öz-yeterlik kavramı ise bireyin öz-yeterliğinin, bir işi yapma performansı ile ilgili gerçek durumunu değil, o işi yapıp yapamayacağına olan bireylerin inançlarıdır. Öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri onların, öğretmenlik mesleğini verimli bir şekilde yapabilmeleri için oldukça önemlidir. Bu nedenle akademik sahtekarlık ve öz-yeterlik kavramları birbirini tamamlayan iki kavramdır. Akademik sahtekarlık eğilimi gösteren kişilerin bu eylemi gerçekleştirmelerinin en önemli sebeplerinden birisi yüksek not alma isteğidir. **Sonuç** olarak kişi yüksek not aldığı zaman öz-yeterlik algısı da yükselecektir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı üniversite öğrenimine 2012-2013 eğitim öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliğinde devam eden gönüllü 234 öğretmen adayının akademik sahtekarlık eğilim düzeyleri ve öz-yeterlik algılarını 1-4. sınıflara göre hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırıldığıdır.

Yöntem: Bu araştırmanın modeli korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalar, kategorik bir bağımlı değişkenin odağında bireyleri en az hata ile ait oldukları kitlelere/evrenlere ayırmak için yapılan işlemlerdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Araştırma grubu: 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği 1-4. Sınıflara devam eden toplam gönüllü 234 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmada akademik sahtekarlık eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla Eminoğlu (2008) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. “Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği” beşli likert tipinde 22 maddeden ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,90, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,88’dir. Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise öğretmenlerin öz-yeterliklerini saptamak amacıyla Gibson ve Dembo tarafından 1984’te geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro tarafından 1994 yılında yeniden gözden geçirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” dir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Diken (2005) tarafından yapılmış ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,71’dir.

Verilerin toplanması: Araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının akademik sahtekarlık eğilim düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla her iki ölçek aynı zamanda öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin analizi: Verilerin analizinde diskriminant analizi kullanılmıştır. Diskriminant analizi çok değişkenli istatistiklerden biridir. Diskriminant analizi kategorik bağımlı değişken(ler) ile metrik bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi tahmin etmeyi amaçlayan çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir (Kalaycı, 2010). Diskriminant analizi, belli bir (X) veri setindeki değişkenlerin iki ve daha fazla gruba ayrılmasını sağlayan, birimlerin p tane özelliğini ele alarak, bu birimlerin doğal ortamdaki gerçek gruplarına optimal düzeyde atanmalarını sağlayacak fonksiyonlar türeten bir yöntemdir (Özdamar, 2004). Diskriminant analizinde yapılmaya çalışılan, iki ya da daha fazla grubu oluşturan bireyler arasındaki farklılıkları maksimum yapan değişkenlerin doğrusal birleşiminden oluşan, bir ya da daha fazla fonksiyon belirlemektir (Çakmak, 1992). Analize geçmeden önce diskriminant analizinin varsayımları sınanmıştır. Varsayımlar sılandıktan sonra hangi diskriminant analizi yönteminin kullanılacağına karar verilmiştir. Diskriminant analizinin varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sınanırken verilerin bu varsayımı karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle çoklu diskriminant analizi yerine karesel diskriminant analizi yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra analiz yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “SPSS (16) for Windows” paket programı kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri bağımlı değişken, akademik sahtekarlık ve öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Diskriminant analizi önceden belirlenen gruplar arasındaki puanları ayırmada kullanılmaktadır. Analize geçmeden önce Diskriminant Analizinin varsayımlarından örneklem büyüklüğü

incelendiğinde 234 kişilik çalışma verileri bu varsayımı karşılamaktadır. Normal dağılım varsayımı incelendiğinde bağımsız değişkenlere ait dağılımlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Akademik sahtekarlık ve öz-yeterlik puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı karşılanmadığı için Çoklu Diskriminant analizi yerine Karesel Diskriminant analizi kullanılmıştır. Uç değere sahip 5 kişi analiz dışı bırakılmıştır. Çoklu bağlantı varsayımı incelendiğinde bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı ifade edilebilir. Diskriminant analizi *Bulguları* incelendiğinde 1. sınıf hariç diğer sınıflarda akademik sahtekarlık ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarından yüksektir. 1. fonksiyonun grupları ayırmada orta düzeyde etkili, 2. fonksiyonun ise grupları ayırmada etkili olmadığı, 51. sınıf öğrencisinden .29'unu yani % 56,9'unu doğru sınıflandırdığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: akademik sahtekarlık, öz yeterlik, diskriminant analizi, üniversite öğrencisi

Kaynakça

- Albayrak, A.S. (2000). Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım A.Ş.
- Aluede, O., Omeregic, E.O ve Osa-Edoh, G.I. (2006). Academic Dishonesty As A Contemporary Problem in Higher Education: How Academic Advisors Can Help. Reading Improvement.No:2, 97-106.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood. New Jersey: Prentice-Hall.
- Burns, R. P. and Burns, R. (2009). Business Methods and Statistics Using SPSS. California: Sage Publication.
- Bushweller, K. (1999). Generation Of Cheaters. The American School Board Journal, 186(4), pp. 24-32.
- Büyük Türkçe Sözlük. (1988). Beyan Yayınları: İstanbul
- Cengizhan, S. ve Cengizhan, C. (27-29 Eylül 2000). Üniversite Öğrencilerinin Kopyaya Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Erzurum.
- Çakmak, Z. (1992). Çoklu ayırma ve sınıflandırma analizi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ.H. (2005). Öğretmen Yeterlik ölçeği Türkçe Uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Eurasian Journal of Educational Research. Sayı: 16. s:102-112.
- Eminoğlu, E. (2008). Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gist, M. E. and Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. Academy of Management Review. Issue. 17. Volume. 2. 183-211.
- Kaymakcan, R. (2002). İlahiyat Öğrencilerinin Kopya Çekmeye Karşı Yaklaşımları, Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:5, s. 121-138.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri,. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Koç, G. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme. Ayten Ulusoy (editör). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Marsden, H., Carroll, M. and Neill, J. T. (2005). Who Cheats at University? A Self-report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students, Australian Journal of Psychology, volume: 57, no:1, pp. 1-10.
- Özdamar, K. (2004). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Palady, L. G. (1996). The Problem That Won't Go Away: Addressing The Causes Of Cheating. Journal Of College Science Teaching 26 (1): 4-6.
- Roig, M. ve Caso, M. (2005). Lying and Cheating: Fraudulent Excuse Making, Cheating, and Plagiarism. The Journal of Psychology, 139(6), pp. 485-494.
- Semerci, Ç. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Kopya Çekmeye İlişkin Tutum ve Görüşleri. F.Ü. Sağlık Bilimleri Dergisi, 18(3), ss.139-146.
- Semerci, Ç ve Sağlam, Z. (2005). Polis Adaylarının Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ve Görüşleri; Elazığ İli Örneği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), 163-177.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education. s. 17. 784- 804.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Okul Sözlüğü, (1997). Milliyet Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1990). 99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş. Adana: Monet Basım Yayım.
- Yeşilyaprak, B. ve Öztürk, B. (18-20 Eylül 1996). Üniversite Öğrencilerinin Kopya Çekme Olayına İlişkin Eğilimleri ve Görüşleri. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, İstanbul.

Representation of Family Relationship in a Turkish TV Serial: "Aramızda Kalsın"

PhD Candidate Gülen UYGARER
Eastern Mediterranean University
gulenuygarer@gmail.com

Assoc.Prof.Dr.Bahire ÖZAD
Eastern Mediterranean University
bahire.ozad@emu.edu.tr

ABSTRACT

Problem statement: At the outset of the 20th century, Turkish Television serials started to flourish and in a short time gained international popularity. In the lives of Turkish and Turkish Cypriot people, the television has become the ultimate story teller. In addition to entertaining people, the television also teach a variety of things such as cultural values, popular culture etc. "By presenting the happenings on the screen as reality, control is exerted over the masses by the dominant values of society" (Docker, 1987 in Moodley, 1998, p.4). Within this framework, the present study seeks to look at what Turkish Cypriots learn from the television serials with particular reference to the serial "Aramızda Kalsın". Learning continues throughout life. After schooling, learning takes upon a rather personal form. Most of what people learn after schooling is learnt from the media. Learning can be done consciously or unconsciously. Learning from the television, particularly from the television serials takes upon the form of unconscious learning. This is due to the fact that such learning is done in a relaxed atmosphere. Relaxation decreases the stress of learning and increases learning. For example, Al-Sayed (2010) claims that, "[T]he media-television in particular-have been criticised for cultivating a set of values and beliefs" (p.7). The audience follow TV serials according to their interest and their age. The audience learn different things from different programs. TV serials generally present family issues. In respect to these functions of TV serials, how family relationships are discussed will be the main point of the study since the audience is one of the family members in their own families. "Popular culture generates meanings in its circulation and in the process whereby texts form interrelationships with other texts and with social life. Cultural texts are read for identities, meanings, pleasure, and their material function" (Fiske, 1987, 1989 in Moodley, 1998, p.4). In this age, people have lots of opportunities to follow TV serials. If they are busy at the time of the program, nowadays they can watch the serial later through the Internet.

Purpose of the study: The study aim is to focus on soap operas to reveal the importance of television for learning family relationships. The prime-time TV serial: "Aramızda Kalsın" is preferred because the wide range of people follow and the TV serial involves cultural values, popular culture etc., Also the TV serial : "Aramızda Kalsın" is preferred to illustrate how family relationships are represented in the serial and to indicate importance of TV serials on learning in the relaxing atmosphere of home. The study has certain objectives: initially, how family communication is represented in "Aramızda Kalsın", in the very context of this serial how mother communicates with her children, how father communicates with his children, how relatives play function in family, how wife and husband relationships work, how cultural differences cause problems in marriage and how divorce is represented.

Methods: In the study, qualitative research methodology has been preferred. The aim of preferring qualitative research methodology is to gather deep/detailed information about the role of TV serials (soap operas) in people's lives. Indeed, qualitative research is based on rich, deep data. Research Design: The Case Study design has been preferred for the study. The Case Study seeks to observe one case once. In the present study, the case is taken as the Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus. 20 participants are selected according to their favorite TV serial. The participants are undergraduate students studying in the Faculty of Education in the Eastern Mediterranean University. Data Collection: Data collection for the study has been realized through a semi-structured interview. In other words, a semi-structured interview checklist is prepared and conducted with university students. The checklist involves questions on demographic information of the participants; television viewing habits of the participants; and their reactions to the TV serial of "Aramızda Kalsın". The television serial "Aramızda Kalsın" was on the air in September 19, 2013 and continues to today on Star TV (Star TV is the first private TV channel of Turkey). The general theme of the TV serial, is family relations in a Turkish family. The main character of the serial is a woman with two children. She is divorced and had to come back her family's home. There she met a man and fell in love. The story develops on this plot. **Data analysis:** The data collected from the interviews are analyzed thematically.

Results: The results of the study reflect that TV serials are followed by numbers of people because people mention that they want to spend good time and relax in their private place and be entertained at home. According to their preferences, people watch TV serials according to their own interest. Participants claim that "Aramızda Kalsın" is one of TV serials that involve fun and the audience worries as the story progresses together with the characters of the serial. The important characters of the TV serial have contribution to understand cultural signs, popular culture's differences among people's life conditions and people have a chance to learn willingly with help of TV serial without any pressure.

Discussion and Conclusions: The family is the vital institution in the society and people start learning in the family. Learning is not limited with school and family. If people are voluntary and willing, they can learn from every source. TV serials are mostly based on family affairs and are popular among people. In the study, the importance of TV serials, their role in learning about family are discussed with particular reference to the television serial "Aramızda Kalsın".

Keywords: TV Serials, family, learning from television, popular culture

References

- Al-Sayed, R. (2010, April). *Sex and Sexuality: A Content Analysis of Soap Operas on British Television*. Retrieved November 27, 2013, from <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/9405/1/2010AL-SAYEDPhD.pdf>
- Moodley, P. (1998, January). *An exploration of the psychological significance of soap opera viewing*. Retrieved November 20, 2013, from <http://eprints.ru.ac.za/3160/1/MOODLEY-MA-TR98-18.pdf>

Zihinde Döndürme Yeteneği Üzerine Bir Test Geliştirme Çalışması

Öğr. Gör. Dr. Nazan Sezen YÜKSEL
Hacettepe Üniversitesi
nsezen@hacettepe.edu.tr

Prof.Dr. Ali BÜLBÜL
Hacettepe University
bulbul@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Uzamsal yeteneğin matematik ve matematiğin bir alt dalı olan geometri ile ilişkisi birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Uzamsal yeteneğe dair birçok farklı tanımlamanın yanı sıra bu yetenek üzerine çeşitli sınıflandırmalar da yapılmaktadır. Bu sınıflandırmaların birçoğunda üzerinde önemle durulan bir yetenek de Zihinde Döndürme yeteneğidir. Zihinde döndürme iki ve üç boyutlu nesnelerin zihinsel gösterimlerinin döndürülmesi yeteneğidir (Addepalli, 2005). Bu yetenek, farklı yönlerdeki iki nesnenin birinin diğerine göre aynı veya yansıtımlı görüntülerinin nasıl olacağı hakkında karar verme sürecinde ortaya çıkmaktadır (Wohlschläger & Wohlschläger, 1998). Linn ve Petersen (1985), zihinde döndürmeyi, 2-Boyutlu ve 3-Boyutlu nesnelerin doğru ve hızlı bir şekilde zihinde döndürülmesi yeteneği olarak ele alırken, Okagaki ve Frensch (1994) bu tanımlı “görsel uyarıcıların dönmesini zihinde canlandırabilme yeteneği” şeklinde yapmışlardır. Kosslyn ve arkadaşları (1995), zihinde döndürmeyi, uzayda nesnelerin dönmesini hayal etme becerisi olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar bireyin, görsel sistemini isteğe bağlı odaklayarak, bir nesnenin fiziksel manipülasyonlarının *Sonuçlarını* görmeye olduğu gibi, hareketli resimleri biçimlendirebileceğini belirtmişlerdir. Tıpkı uzamsal yetenek gibi zihinde döndürme yeteneği de matematik başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Matematik başarısında görülen cinsiyet farkı esasen bazı bilişsel değişkenlere dayandırılmaktadır. Bu bilişsel değişkenlerin en önemlilerinden bir tanesi zihinde döndürme yeteneği olarak belirtilmektedir (McGuinness, 1993; akt. Delgado & Prieto, 2004). Zihinde döndürmenin matematik başarısındaki etkisine bir diğer örnek de problem çözme stratejileridir. Çünkü birçok problem analitik stratejilerde olduğu gibi görselleştirme yardımıyla da çözülebilmektedir. Bu durum stratejilerin iki türünü ortaya çıkarmaktadır. Birey ya algoritmayı ezberleyerek otomatik bir problem çözme uygulaması yapar ya da problemlerin görsel- uzamsal uygulamalarını kullanır (Delgado & Prieto, 2004). Diğer yandan betimsel geometri derslerinde yapılan uygulamaların zihinde döndürme testinden alınan puanlar üzerinde pozitif bir etki sağladığı da yine yapılan araştırmalarla ortaya çıkan bir başka *Sonuçtur* (Bölcskei vd., 2013).

Araştırmanın amacı: Bu *Çalışmanın amacı*, zihinde döndürme becerisine yönelik bir test geliştirmektir. Literatürde yer alan zihinde döndürme testlerindeki soruların yanı sıra matematik alanına özgü sorularında yer aldığı bir testin bu yeteneği ne derece ölçtüğünün belirlenmek istenmesi bu çalışmaya konu olan testin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Yöntem: Bu çalışma bir test geliştirme çalışmasıdır. Testte yer alan soruların oluşturulmasında literatürde yer alan testlerdeki sorulardan yola çıkılarak aynı beceriyi ölçmeye yönelik mevcut soruların yanı sıra matematiksel bağlamda sorular hazırlanmıştır. Bu teste göre yeterli bulunan bir öğrencinin: Üç boyutlu cisimlerin, tanımlanan döndürme işlemine göre alacakları yeni hallerini belirleyebilmesi; Aynı cismin farklı döndürülmüş hallerini tanıyabilmesi ve koordinat eksenlerinde yapılan döndürme işlemine göre cismin farklı bakış açılarından görünümünü saptayabilmesi beklenmektedir. Pilot uygulama aşamasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen 32 maddelik test 307 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından elde edilen verilere İteman 5.0 programı ile madde analizi, SPSS 17.0 istatistik yazılımı ile güvenirlik analizi ve Lisrel 8.7 istatistik yazılımı ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Geliştirilen testin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla literatürde yer alan zihinde döndürme testi aynı çalışma grubuna uygulanarak her iki uygulamadan elde edilen verilerin korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Bulgular: Testin maddelerine ait en düşük madde gücü 0.31 en yüksek madde değeri ise 0.68 olarak hesaplanmıştır. Ayırıcılık indeks değerlerine bakıldığında, en düşük değer 0.30 en yüksek değer ise 0.56 olarak elde edilmiştir. *Veri toplama araçlarındaki* maddeler, gelen cevaplar doğrultusunda 1-0 şeklinde ikili (dichotomously) puanlanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucuna göre testin Cronbach α katsayısı .79 olarak elde edilmiştir. Zihinde Döndürme testinin yapı geçerliğinin tespiti için literatürde yer alan bir diğer zihinde döndürme testi dikkate alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve literatürde yer alan bu iki test aynı gruba uygulandığında elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır. Testten elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi *Sonuçlarına* göre: $X^2/ sd= 2.29$, GFI= 0.82, CFI= 0.65, NNFI= 0.63, RMR= 0.015 ve RMSEA= 0.065 uyum indeksleri elde edilmiştir. Modifikasyon önerileri incelendiğinde, oldukça fazla madde ile bağlanması önerilen ve bu öneriler doğrultusunda χ^2 ye büyük etkisi olduğu gözlenen üç maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu maddelerin çıkarılmasıyla ve yine modifikasyon önerileri doğrultusunda 14. ve 26., 21. ve 23. maddelerin birbirine bağlanmasıyla elde edilen uyum iyiliği istatistikleri $X^2/ sd= 1.42$, GFI= 0.92, CFI= 0.93, NNFI= 0.91, RMR= 0.012 ve RMSEA= 0.037 olarak elde edilmiştir.

Sonuç: Uzamsal yeteneğin ve bileşenlerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda yaş, eğitim düzeyi, ilgilenilen alan gibi birçok değişken bakımından farklı özellikleri olan bireylere aynı testlerin uygulandığı dikkat çekmektedir. Üstelik literatürde yapılan çalışmalarda uzamsal yeteneğe ve dolayısıyla bileşenleri üzerine yapılan farklı tanımlamalar bu yeteneklerin ölçüldükleri testler üzerinde de bir karmaşa yaratmaktadır. Bu çalışmanın çıkış noktası olan bu durum göz önünde bulundurularak matematik öğretmenliği ya da matematik bölümlerinde okuyan öğrencilerin klasik uzamsal görselleştirme sorularının yanı sıra matematik alanına özgü sorularla da bu yeteneğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla geliştirilen 32 maddelik zihinde döndürme testi, farklı iki üniversitenin matematik ve matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören toplam 307 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen bir çalışmayla ortaya konmuştur. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda test 29 madde olarak son halini almıştır.

Anahtar kelimeler: Uzamsal yetenek, zihinde döndürme, test geliştirme, doğrulayıcı faktör analizi.

Kaynakça

- Bölcskei, A., Kovacs, A.Z. & Kusar, D. (2013). New Ideas in Scoring The Mental Rotation Test. *Journal of Built Environment*, 1 (1), 59- 69.http://epa.oszk.hu/02400/02446/00001/pdf/EPA02446_jbe_2013_01_059-069.pdf (Erişim Tarihi: Ocak 2014)
- Delgado, A.R., Prieto, G. (2004). Cognitive Mediators and Sex-Related Differences in Mathematics. *Intelligence*, 32, 25- 32. http://www.thinkingskillsclub.com/uploads/4/9/1/7/4917998/delgado_prieto_2003_sex_difiin_math.pdf (Erişim Tarihi: Aralık, 2013)
- Kosslyn, S.M., Behrmann, M.,& Jeannero, M. (1995). The Cognitive Neuroscience Of Mental Imagery. *Neuropsychologia*, 33(11), 1335- 1344. <http://www.iwitts.com/html/okagaki.pdf> (Erişim Tarihi: Mayıs, 2010)
- Linn,M.C.,Petersen, A.C. (1985). Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta- Analysis. *Child Development*, 56 (6), 1479 -1498. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1130467.pdf> (Erişim Tarihi: Nisan, 2011)
- Okagaki, L., Frensch, P.A. (1994). Effects of Video Game Playing on Measures of Spatial Performance: Gender Effects in Late Adolescence. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 15, 33-58. <http://www.iwitts.com/html/okagaki.pdf> (Erişim Tarihi: Haziran, 2010)
- Wohlschläger, A., Wohlschläger, A. (1998). Mental and Manual Rotation, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24 (2), 397-412.[http://wexler.free.fr/library/files/wohlschl%E4ger%20\(1998\)%20mental%20and%20manual%20rotation.pdf](http://wexler.free.fr/library/files/wohlschl%E4ger%20(1998)%20mental%20and%20manual%20rotation.pdf) (Erişim Tarihi: Haziran, 2010)

A Further Explanation on TAM by Perceived Self-Regulation: A Path Analysis Study on e-Learning with Self-Regulated E-Tests

Associate Prof Gülşah BAŞOL
Gaziosmanpaşa University,
gulsah.basol@gop.edu.tr

ABSTRACT

Statement of the Problem: Technology Acceptance Model (TAM) is developed by Fred Davis in 1989 to explain how users tend to accept and use technology (Davis, 1989a). According to TAM, the key factors influencing a person's decision about technology use are Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease-Of-Use (PEOU). If these two key factors are present, then the intention of use comes to the surface, which leads to the behavior. TAM is put to test by many researchers (Adams, Nelson & Todd 1992; Davis 1989b; Segars & Grover 1993; Subramanian 1994; Szajna 1994). The findings proved TAM as a solid theory and it has been widely used to explain people's behavior in a world, driven more and more by technology in each day. Segar and Grover (1993) throw one more concept as Effectiveness along with Davis's PU and PEU. Since the early 2000, technology has started to blend into teaching as an instructional tool through the use of web based learning management platforms such as MOODLE, Blackboard, White Paper, WebCT. There has been already many other factors to explain what leads a person to learn; from motivation to anxiety, to perfectionism to self-efficacy, let alone the factors such as fear of technology or computer use.

Purpose of the Study: The purpose of the current study is to investigate the learner's self-regulation in a web-based course, providing e-tests. The current study has been conducted on an undergraduate course, carried on both in the classroom and online through MOODLE. In this course, students were offered e-tests and to encourage them, they were told that the participation in these e-tests will help them to better prepare to mid-term and final exam. The current study's attempt is to test the validity of TAM connected to self regulation in an e-learning environment supported with e-tests. The model used the perceived satisfaction and the perceived usefulness as the mediators to bridge the relationship between perceived self efficacy, perceived anxiety and perceived interactive learning environments to perceived self-regulation. In the current study, Liaw and Huang (2013)'s conceptual model put to test in order to see whether the use of self-regulated e-tests in an e-learning environment better explain the self-regulated learning behaviors.

Methods: For this study, 224 teacher candidates (163 Female, 61 Male) were selected through availability sampling. The students were enrolled in an undergraduate course, taught by e-learning during the fall semester of 2013-2014 school year. As part of the instruction, students are provided unlimited online tests, randomly drawn from a subject based test bank, consisted of 1369 multiple choice items. The items were developed by the researcher, the instructor. Students were informed in the classroom about the test bank and that they were able to take quizzes (10 randomly selected multiple choice test) and 20 item trial tests as many as they like. The instant feedback is provided regarding the score, answers and mistakes. The class planned to be taught in an interactive, cooperative and self regulated manner. There were no punishment or score loss for failing to take the tests, therefore students can be accepted as self-regulated in their test taking behaviors. The factors behind the self regulation wanted to be explored through a path analysis. The data were gathered through a 30 item, 5 point Likert (1=Strongly Disagree to 5=Strongly Agree) questionnaire developed by Liaw, Chen and Huang (2008). It was revised in Sun et al (2008)'s study and Liaw and Huang (2013)'s studies. The conceptual model, proposed in Liaw and Huang (2013) is tried in the current path analysis and a number of hypotheses tested. The factors, used to explain students' self regulation are perceived self efficacy, anxiety, learning environment, satisfaction, usefulness and the perceived self regulation, as the dependent variable.

Findings and Results: The results indicated that perceived satisfaction and perceived usefulness predict perceived self-regulation. Furthermore, perceived usefulness was to predict perceived satisfaction, and vice versa. Perceived self efficacy, anxiety and interactive learning environments were significant predictors of perceived usefulness. The predictors of perceived satisfaction were also the same. As expected, perceived anxiety is a negative predictor both for satisfaction and usefulness. The hypothesis stating the link between perceived interactive learning environment and perceived self regulation were not significant while it significantly predicted perceived usefulness. Therefore, the perceived usefulness is a mediator variable, mediating the relationship between interactive learning environment and learner's perceived self regulation. In a multiple regression analysis, let us throw all independent variables at the same time, it was seen that 60% of the variation were explained by significant predictors of perceived usefulness and perceived self efficacy, while the perceived anxiety, perceived self satisfaction and perceived interactive learning environment did not predict perceived self regulation. This also explains the need for path analysis in cases like this.

Conclusions and Recommendations: Therefore the current study verifies the conceptual model offered by Liaw and Huang (2013) to explain factors, affecting students' self regulation in a web-blended e-course, using e-tests. Further studies can focus on the other possible variables' relation to self regulation in a web blended learning environment.

Key words: Self-regulation, Technology Acceptance Model, e-learning, e-tests.

References

- Adams, D.A., Nelson, R.R., & Todd, P.A. (1992). Perceived usefulness, ease of use, and usage of information technology: A replication, *MIS Quarterly*, 16(2), 227-247.
- Davis, F.D. (1989a). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989b). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35, 982-1003.
- Liaw, S. S., Chen, G. D., & Huang, H. M. (2008). Users' attitudes toward web-based collaborative learning systems for knowledge management. *Computers & Education*, 50, 950-961.
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education*, 60, 14-24.
- Segars, A.H., and Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17(4), 517-525.
- Subramanian, G. H. (1994). A replication of perceived usefulness and perceived ease of use measurement. *Decision Sciences*, 25(5/6), 863-873.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183-1202.
- Szajna, B. (1994). Software evaluation and choice: predictive evaluation of the Technology Acceptance Instrument. *MIS Quarterly*, 18(3), 319-324.

Salih SARPTEN
PhD. Can., Near East University, Faculty of Education,
North Cyprus,
ssarpten@hotmail.com

Mehmet ÇAĞLAR
Prof. Dr., Near East University, Faculty of Education,
North Cyprus,
chaglar@yahoo.co.uk

ÖZET

Problem durumu: Sosyal ve duygusal gelişim bireyin hayatı tanınması ve hayatta başarılı olması için olmazsa olmaz kabul edilebilecek bir gelişim alanıdır. Sosyal ve duygusal öğrenme çalışmaları bu birleşme ve gelişmeyi temel alarak bireylerin akademik başarılarının yanı sıra kişilik ve davranışlarının, ilgi alanlarının, duygusal ve sosyal becerilerinin de önemli görülmesini öne sürmektedir. Sosyal etkileşim kuramları içinde yer alan sosyal öğrenme teorisine göre; insan davranışları sadece pekiştirme yoluyla değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabilir. İnsanlar birçok karmaşık davranışlarını uzun pekiştirmeler olmadan sadece gözleyerek öğrendikleri görülmektedir. Bebekler, konuşmayı çevresinde bulunan kişileri taklit ederek öğrenir. Cinsiyet rolleri; anne, baba ve kardeşlerden öğrenilir. Gençler ilgi duydukları alanlarda ünlü kişileri model alarak davranış oluşturur ve geliştirirler. Sosyal ve duygusal yönden yeterli olmak, sağlıklı ve mutlu bir birey olmanın önemli boyutlarından biridir. Sosyal ve duygusal öğrenme, öğrencinin gerek okul yaşamında gerekse okul dışında tüm yaşamı boyunca kişinin kazanımlarını işaret eder. Sosyal duygusal öğrenme, tüm yaşam boyunca çocuk ve gençlerin sosyal, duygusal ve akademik yönden bütün olarak gelişimine ilişkin beceri ve nitelikleri kazanma sürecidir. Bu süreçten bakıldığında sosyal ve duygusal öğrenme, ergenin hem bulunduğu yaştaki hem de ileriki yaşlardaki etkili öğrenme düzeyini etkilemektedir.

Araştırmanın Amacı: Sosyal ve duygusal öğrenmenin eğitim sistemlerine entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu konuda Kuzey Kıbrıs kapsamında çok az sayıda araştırma yapılmış olması bu önemi daha da artırmaktadır. Bu önemden hareketle araştırmanın amacı, Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi temel eğitim kademesinin sosyal ve duygusal öğrenme bakımından hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve ortaya çıkacak *Sonuçlara* göre Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nin bu anlamdaki yeniden yapılanmasında önerilerde bulunmaktır. Araştırmada Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi temel eğitim kademesinin sosyal ve duygusal öğrenme “akademik tutum ve değerler”, “karar verme” ve “olumsuzluklarla başa çıkma” boyutları bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın yöntemi: Araştırmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir görüşme formu ve gözlem formu ile toplanmıştır. Bu kapsamda KKTC'deki temel eğitim kapsamındaki okullarında görev yapan; okul yöneticileri, öğretmen ve denetmenlerin görüşleri ile ve yine bu okullarda öğrencilerin günlük yaşamları gözlemlenerek veri toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış bir görüşme formu ve gözlem formu ile toplanmıştır. Çalışma için araştırmacılar tarafından yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken araştırmacılar tarafından literatür taraması ve öğrenciler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu toplam 15 tane görüşme sorusu hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar, uzman ve sınıf öğretmenlerinden alınan görüş doğrultusunda araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda, nihai görüşme formuna girecek toplam 8 soru belirlemişlerdir. Bunlardan hareketle görüşmelerde amaç doğrultusundaki yanıtlara ulaşabilmek için sonda sorular saptamışlardır. Bu çalışmadan sonra görüşme formu için yeniden uzman görüşü alınarak yeniden yapılandırılmış ve son şekli verilmiştir. Araştırmada görüşmeler iki hafta süresince her katılımcı ile bir kez olmak kaydı ile 2 haftada gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı ile görüşme süresi ortalama 50 dakika sürmüştür. Bu süre içerisinde veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler birebir ve kapalı ortamda gizlilik esası göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Araştırmacılar, örneklemi oluşturan katılımcılar ile detaylı bir şekilde konuşmuş ve verileri de ses kayıt cihazı ile kaydetmişlerdir. Ayrıca çalışma için araştırmacılar tarafından bir gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formu, öğrencilerin; okula gelişte, sınıf içinde, teneffüslerde ve okuldan ayrılış zamanlarındaki hareket ve davranışları, arkadaşları ve öğretmenleri ile konuşma ve hitap biçimleri, ayrıntılı olarak not edilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Gözlemler 1 ilkokul, 2 ortaokul olmak üzere toplam 3 okulda, 5 okul gününde, eğitim öğretim saatinin tamamını kapsayan 07:30 ile 13:15 saatleri arasında yapılmıştır. Verilerin analizinde niteliksel yöntem türlerinden bir tanesi olan içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan, ‘içerik analizi’ tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen nitel veriler daha sonra yüzde hesabı kullanılarak ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmanın tutarlılığını sağlamak ve inandırıcılığı artırmak için hem gözlem formlarından hem de görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında elde katılımcı teyidi çeşitlerinden bir tanesi olan katılımcılarla ‘teyit toplantısı’ yapmıştır. Araştırmacılar, yapılan teyit toplantılarında ulaştıkları *Sonuçları*, görüşmelerden elde ettikleri verilerden çıkardıkları anlamları ve yorumlarını, katılımcılarla paylaşmış ve değerlendirme yapmalarını istemişlerdir. *Sonuç* olarak katılımcılar değerlendirmelerinde, ulaşılan *Sonuçları*, görüşmelerden elde edilen verilerden, araştırmacıların çıkardıkları anlamları ve yorumlarını onaylamışlardır. Ayrıca araştırmanın inandırıcılık ve tutarlılığının artırıcı bir unsur da görüşme formundan elde edilen veriler ile gözlem formundan elde edilen verilerin birbirini destekler nitelikte olmasıdır.

Araştırmanın bulguları: Araştırmada, Görüşme formu ve gözlem formu ile elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir. Öğrenciler, okul ve sınıf içerisinde çevreye duyarlı hareket etmedikleri; yerlerdeki çöplere tepki vermedikleri gibi, çevreyi kirletecek etkilerden de uzak durmamaktadırlar. Sınıf duvarlarına yazılar yazmakta, teneffüslerde oturdukları bankların yerini değiştirip daha sonra da gelişi güzel ortada bırakmaktadırlar. Kişisel bakım, giyim ve kuşamları sağlık yaşam ve/veya iklim şartlarına uygunluk olarak değil daha çok dikkat çekme üzerine odaklanmış durumdadır. Sıklıkla saçları jöleli, vücutlarındaki dövmeleri açıkta bırakacak kıyafetleri tercih

etmektedirler. Olaylara ve olgulara sadece en popüler açıdan bakmaktadır. Öte yandan öğrencilerin, kendilerine uygun konularda, kendi başlarına karar verebilecekleri uygun koşullar sağlanmamaktadır. Öğrenciler, basit iletişim becerini yerine getirmemektedir. Sınıf içinde ve dışında göz kontağı kurmaktan kaçındıkları, etkili dinlemenin de yok denecek kadar az yaşandığı gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları ve öneriler: Araştırmanın gerçekleştirildiği Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi temel eğitim kademesindeki okullarda; “akademik tutum ve değerler”, “karar verme” ve “olumsuzluklarla başa çıkma” boyutları açısından; sosyal ve duygusal öğrenmenin oldukça düşük derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi, ilköğretimin ilk yıllarında ve özel okullarda her üç boyut bakımından ortaya yakın derece, devlet ilkokullarının son yıllarında ve ortaokullarda ortadan çok daha az derecede yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temel sonucun ortaya çıkmasında; Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminde müfredat odaklı bir eğitim yaklaşımının baskın olarak kullanılmasından kaynaklandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların yapılanmasının; duyuşsal davranışlar ve olumlu tutumlar yaratıcı düşünme, problem çözebilme, olaylara ve olgulara farklı açılardan bakabilme, gözlem yapabilme gibi üst düzey düşünme becerileri, basit iletişim becerileri, işbirliği, ekip çalışması ve yardımlaşma becerilerinin son derece düşük düzeyde içerdiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okullar kurallarının, onların yararlarına ve gelişimleri için önemli olduğunu içselleştiremedikleri ve kendilerini ilgilendiren konularda bile karar alma mekanizmasında yer almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yasa yapıcılara ve eğitim bakanlığı üst kademe yöneticilerine yönelik olarak; insan odaklı bir eğitim anlayışını içeren yeni eğitim paradigması çerçevesinde belirlenecek bir vizyonla sosyal ve duygusal öğretim becerilerinin Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi’ne entegre edilmesi için gerekli düzenlemeler hayata geçirilmesi önerilmektedir. Ayrıca farklı örneklem ve çalışma gruplarıyla, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin diğer boyutlarını içeren benzer araştırmaların yapılması ve *Sonuçlarının* bu araştırma *Sonuçları* ile karşılaştırılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Sosyal ve duygusal öğrenme, şiddet, sosyal uyum, gelişim.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Doç. Dr. Ilgım KILIÇ
İ. Ü. Eğitim Fakültesi, GSEB, Malatya
ilgimkilog@gmail.com

Öğr. Gör. Tarkan YAZICI
D. Ü. Devlet Konservatuarı SEB, Diyarbakır
yazicitarkan@gmail.com

Öğr. Gör. Şefika İZGİ TOPALAK
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, GSEB, Trabzon
sefikat@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eleştirel düşünme; bireyin yaşamının her alanında gerekliliğini sürdüren ancak geleneksel eğitim anlayışı ile kazandırılmayacak olan zihinsel bir etkinliktir. Türkoğlu'na göre (1983: 1) toplumsal, ekonomik, siyasal gelişmelerin ön şartı olan eğitim; bilim-sanat-teknik alanlarını kapsayan bir çerçevede düzenlenmekte ve gerçekleştirilmektedir (Uçan, 1994: 10). Daha çok sessel ve işitsel nitelikli bir sanat eğitimi dalı olan müzik eğitimi (Uçan, 1997: 14); genel eğitimin bütünlendirici bir bileşeni olmakla birlikte tinsel eğitimin de temelini oluşturmaktadır (San, 1979: 3). Hem toplumsal hem de kültürel açıdan önem taşımakta olan müzik eğitimi (Sun, 1969: 196-197); öğrenme ve gelişim sürecini kapsadığı, duygu ve düşünce ile arasında ayrılmaz bir bağı bulunduğu için (Yazıcı, 2013), Karolyi'ye göre (1996) hem bir sanat, hem bir bilimdir ve hem duygusal olarak algılanabilmeli, hem de akıl ile kavranabilmelidir (Aktaran: Baştuğ, 1999: 20).

Birey, yaşamını en iyi biçimde düzenlemek, sürdürmek, geliştirmek ve yetkinleştirmek için günlük “yaşam bilgisinin” ötesinde, hem “doğruyu ve tutarlıyı”, hem “yararlı ve kullanışlıyı”, hem de “özgünü ve güzeli” aramaktadır (Uçan, 2005: 179). Müzik eğitimi, tüm bu süreçte bireysel-toplumsal-kültürel-ekonomik-eğitimsel işgörülerile bireyin en önemli dayanaklarından biridir (Uçan, 2005: 21).

Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri; müzik öğretimi aracılığıyla öğrencinin olaylara, fikirlere, kurallara, davranışlara, nesnelere farklı bakabilmesinin; soran, düşünen, akıl yürüten, problem çözen ve sorgulayan birey olabilmesinin sağlanabilmesi bakımından önem kazanmaktadır (Yazıcı ve Topalak, 2013: 196). Ancak müzik öğretmenleri, bazen öğrencilerin potansiyelini görmeyerek ya da görmezden gelerek onların eleştirel düşünme becerilerini köreltebilmekte (Moseley, 2012: 80-81) ve öğrencilerin farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir. Oysa düşünmekten ve anlamaktan yoksun olmak, bir varlık problemidir. Dolayısıyla müzik öğretmeni adaylarının aktif-bağımsız-yeni düşüncelere açık olan, eleştirel düşünen bireyler olmaları önem taşımaktadır (Özden, 2011: 160).

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada; müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin;

Yaş,

Cinsiyet,

Mezun olunan ortaöğretim türü,

Günlük televizyon izleme süresi,

Anne tutumu,

Baba tutumu,

Kitap okuma sıklığı,

Gazete okuma sıklığı değişkenleri açısından incelenerek saptanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli : Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından saptanabilmesi ve incelenebilmesi için araştırma türü olarak tarama yöntemi seçilmiştir. Araştırmacılar, elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlemeleri doğrultusunda araştırma konusunun genel bir görünümünü elde edebilmek için anket yöntemi ile örnekleme ulaşmıştır.

Çalışma grubu: Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 204 “Müzik Öğretmenliği” bölüm öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53,4’ü kadın (n=70), % 46,6’sı erkektir (n=61).

Veri toplama araçları: Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin saptanması amacıyla “The Critical Thinking Dispositions Inventory (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği)” kullanılmıştır. Aşağıda çalışmada kullanılan ölçme aracıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

The Critical Thinking Dispositions Inventory (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği)

Araştırmada çalışma grubunun eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek amacıyla Facione, Facione ve Giancarlo tarafından 1998’de geliştirilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI-T) kullanılmıştır. Türkçeye uyarlama ve Türkiye’deki güvenilirlik-geçerlik çalışmaları Kökdemir (2003) tarafından yapılan bu ölçek; Türkiye’de eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili çalışmalarda tercih edilen bir ölçek olması ve üniversite düzeyindeki öğrencilere uygun olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçeğin orijinal biçimi 75 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları aşağıda kısaca şöyledir:

1. Doğruyu Arama Alt Ölçeği,
2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği,
3. Analitiklik Alt Ölçeği,
4. Sistematiçlik Alt Ölçeği,
5. Kendine Güven Alt Ölçeği,
6. Meraklılık Alt Ölçeği,
7. Olgunluk Alt Ölçeği.

Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin, toplam için iç tutarlılık katsayısı (alfa) .88; alt boyutlar için ise; analitiklik .75, açık fikirlilik .76, meraklılık .78, kendine güven .77, doğruyu arama .61, sistematiklik .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13'tür (Kökdemir, 2003).

Verilerin Analizi

Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel *Metotları* (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin gruplar arası parametrik karşılaştırmalarında normallik dağılım testi yapılmış ve dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmüş, bu nedenle non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen *Bulgular* % 95 güven aralığında, % 5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş olup ölçeğin güvenilirliği 0,893 olarak çok yüksek bulunmuştur.

Bulgular:

Tablo 1. Gazete Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Faktörler	Gazete Okuma Sıklığı	Sıra ort.	Ss	p
Analitiklik	Her Gün	89,04	9,48	,002
	Haftada Bir Kaç Kez	72,08		
	Ayda Bir Kaç Kez	62,91		
	Gazete Okumam	44,67		
Açıkfikirlilik	Her Gün	71,25	10,11	,955
	Haftada Bir Kaç Kez	64,78		
	Ayda Bir Kaç Kez	65,60		
	Gazete Okumam	66,27		
Meraklılık	Her Gün	84,04	8,43	,041
	Haftada Bir Kaç Kez	71,36		
	Ayda Bir Kaç Kez	61,48		
	Gazete Okumam	51,60		
Kendine Güven	Her Gün	88,07	5,63	,000
	Haftada Bir Kaç Kez	75,28		
	Ayda Bir Kaç Kez	61,78		
	Gazete Okumam	40,23		
Doğruyu Anlama	Her Gün	74,36	6,45	,272
	Haftada Bir Kaç Kez	58,88		
	Ayda Bir Kaç Kez	66,88		
	Gazete Okumam	75,04		
Sistematiklik	Her Gün	71,18	4,06	,428
	Haftada Bir Kaç Kez	70,87		
	Ayda Bir Kaç Kez	63,55		
	Gazete Okumam	56,63		

Tablo 1'e ait p değeri incelendiğinde gazete okuma değişkenine yönelik karşılaştırmalı analiz sonucunda; analitiklik, meraklılık ve kendine güven konularında $p < 0,5$ 'e göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre oluşan anlamlı fark sıra ortalama değerleri dikkate alındığında her gün gazete okuyanlar yönünde gerçekleşmiştir.

Tablo 2. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular

Faktörler	Kitap okuma sıklığı	Sıra ort.	Ss	p
Analitiklik	Her Gün	75,46	9,48	,003
	Haftada Bir Kaç Kez	61,17		
	Ayda Bir Kaç Kez	76,44		
	Kitap Okumam	43,35		
Açıkfikirlilik	Her Gün	59,33	10,11	,777
	Haftada Bir Kaç Kez	68,78		
	Ayda Bir Kaç Kez	65,69		
	Kitap Okumam	69,10		
Meraklılık	Her Gün	71,67	8,43	,103
	Haftada Bir Kaç Kez	63,44		
	Ayda Bir Kaç Kez	72,90		
	Kitap Okumam	50,65		
Kendine Güven	Her Gün	72,98	5,63	,014
	Haftada Bir Kaç Kez	61,33		
	Ayda Bir Kaç Kez	75,79		
	Kitap Okumam	46,85		
Doğruyu Anlama	Her Gün	64,73	6,45	,737
	Haftada Bir Kaç Kez	61,25		
	Ayda Bir Kaç Kez	67,15		
	Kitap Okumam	72,15		
Sistematiklik	Her Gün	75,38	4,06	,251
	Haftada Bir Kaç Kez	58,81		
	Ayda Bir Kaç Kez	70,15		
	Kitap Okumam	59,29		

Tablo 2 verileri incelendiğinde kitap okuma değişkenine yönelik karşılaştırmalı analizlerde $p < 0,5$ 'e göre analitiklik ve kendine güven faktörleri yönünde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark sıra ortalamaları dikkate alındığında her gün kitap okuyanlar yönünde gerçekleşmiştir.

Sonuçlar: Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri; yaş, cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim türü, günlük televizyon izleme süresi, anne-baba tutumuna göre anlamlı bir fark göstermemekte ancak gazete ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermektedir.

Kaynakça

- Baştuğ Şen, S. (1999). *Piyano tekniğinin biyomekanik temeli*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Moseley, A. (2012). *A'dan z'ye felsefe*. İstanbul: Ntv Yayınları.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- San, İ. (1979). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin kültür-müzik-tiyatro sorunları*. Ankara: Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri: "Karşılaştırmalı bir araştırma"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Yazıcı, T. (03-05 Ekim 2013). Felsefi temelli müzik eğitiminin gerekliliği (Bildiri). *International Perspectives on New Aspects of Learning in Teacher Education-Building Bridges Conference*, Diyarbakır.
- Yazıcı, T. ve İzgi Topalak, Ş. (2013). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanırlılığı ile ilgili öğretmen görüşleri. *JRET*, 2 (4), 195.

ID:391

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Kalıcılığa Etkisi

Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Güzel
Sanatlar Eğitimi Bölümü, aolakus@gmail.com

Görsel Sanatlar Öğretmeni Ersin ALİOĞLU
Bismil Eğitim Şehitleri Ortaokulu Görsel Sanatlar
Öğretmeni,
ersinalioglu@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüz eğitim sistemi bilgi çağını yakalayabilecek, karşılaştığı problemleri çözebilmekte yeterli düzeye erişmiş toplumun değişen yeni yüzüne rahatlıkla adapte olabilecek bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. Eğitim sisteminin içerisinde önemli bir yere sahip olan sanat eğitiminin de bireyler için gerekliliği tartışılmazdır. Gelişen bir ülke olan Türkiye'nin yetenekli sanatçı ve tasarımcılara, yaratıcı bireylere, kültür ve tabiat varlıklarını değerlendirebilen, eleştirel yeteneği gelişmiş insanlara gereksinimi vardır (Özsoy, 2009:143). Öğrencilerin değişik sanat kariyerleri konusunda bilgi sahibi olmaları bir gereksinimdir. Bütün bu nedenlerle öğrencilerin gerek tek başına gerekse gruplar halinde sorunları yaratıcı bir biçimde nasıl çözeceklerini bilmeleri de bir gerekir. Sanat yolu ile kendilerini anlatabilmek ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik ve yaşamlarını anlamlı kılacak bir sanat formuna böylelikle erişilebilir.

Geleneksel eğitim sisteminde öğrencilerin öğretmene bağlı birer edilgen alıcı konumunda olduğu bilinmektedir. Öğretmen ise; aktif bir şekilde çalışır, dersi belli bir kalıp halinde sunarak süreç sonunda değerlendirmeyi yapar. Öğrencilere de dersi dinleyerek ödev ve çalışmalarını yaptıktan sonra edilgen olarak bekleyen bir rol uygun görülmüştür. Eğitim sistemimizin, uzun yıllar öğretmen ve sınav merkezli, otoriter ve ezberci bir biçimde tahta-tebeşir tekniğiyle doğa gerçeklerinden kopuk olması bir sorun olmuştur. Eğitim, mantık ve düzeni anlaşılmayan donmuş bir bilgi alışverişi geleneğine indirgendiğinde öğrenciler kendilerine aktarılan bilgiye karşı ilgisiz kalabilir. Bu durum ise araştırma ve öğrenme merakını körelmesine bilime duyarsız ve heyecanını kaybetmiş bir öğrenci kimliğinin oluşmasına neden olabilir.

Bilişim ve teknoloji çağının gelişmiş olduğu günümüzde birey odaklı bir eğitim sistemi geliştirmek bir gerekliliktir. Öğrencilere mevcut bilgileri hazır bir şekilde vermek yerine bilgiye ulaşma, bilgiyi elde etme, bağımsız çalışma yapabilme ve yaratıcılıklarını geliştirme yöntemlerini tanıtmak daha verimli *Sonuçlar* kazandırabilir. Sınıfta uygulanacak çalışmalar da gerçek hayattan kopuk olmamalıdır. Böylesi bir hedefe erişmenin geleneksel öğrenme yöntemiyle çok kolay olmayacağı açıktır. Bu bağlamda, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin kendi öğrenmelerine fırsat veren, yaparak-yazayarak öğrenmelerini sağlayan, yaratıcılıklarının ve problem çözüme becerilerini geliştiren öğretim yöntemleri tercih edilmelidir (Aladağ, 2005). Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemi, öğrenilenlerin sınıfta ve içeriğinin öğretmenlerden öğrenildiği geleneksel anlayışlar yerine, farklı bir arayış içerisine girmek zorundadır.

Bu yaklaşım öğrenci ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebildiği, problem çözerek öğrenebildiği ve birlikte araştırmacı rolünü üstlendiği bir yapıyı gündeme taşır. İşte böylesi bir gereksinimi Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yönteminin karşılayabileceği ileri sürülebilir. PTÖ yöntemi, ders içerisinde birden fazla dersin öğrenilmesini hedefleyen, öğrencilerin ders etkinliğine aktif olarak katılımını sağlayabilen, hem bireysel hem de grup çalışmasına olanak tanıyan, düşündüren, problem çözdüren, karar verdiren, yaratıcılığı geliştiren bir modeldir. PTÖ özünde problemlere ve sorunlara dayandığı için öğrencileri problem çözmeye yöneltmesi bu aşamada araştırma yapması, karar vermesi ve *Sonuçta* kendi ürün dosyasını ortaya koyabilmesi açısından geleneksel öğrenme yöntemlerine karşı sunulabilecek alternatif yöntemlerin başında yer aldığı söylenebilir.

Alan yazın taraması yapılırken Görsel Sanatlar dersindeki Ebru konusuyla ilgili olarak; öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve kalıcılık düzeylerine PTÖ yönteminin etkisinin pek çalışılmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte bu yöntemin öneminin çok iyi anlaşılmadığı da iddia edilebilir. Bu çalışmanın ortaokul düzeyine uygulanması, görsel sanatların hedeflerine uygun olmasının yanında mevcut öğretim programının da anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Bu çalışmada PTÖ stratejisini kullanan öğrenciler ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin tutumları, başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen *Bulguların* neden-*Sonuç* bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001:21).

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılı 2. yarısında, Diyarbakır-Bağlar Celal Güzelses İlkokulu 6-A ve 6-E sınıflarına devam eden 57 öğrenciyi kapsamaktadır. Deney ve kontrol grupları seçkisiz (random) olarak yöntemi ile belirlenmiştir. 6-A sınıfı kontrol grubu 6-E sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Görsel Sanatlar dersi deney grubuna PTÖ yöntemi ile işlenmişken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşımla işlenmiştir. Öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla araştırmanın başında ve sonunda başarı testi uygulanmış, bilgilerin kalıcılığını test uygulamadan iki ay sonra tekrar uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görsel sanatlar dersine karşı tutumlarını değerlendirebilmek için uygulama öncesinde ve sonrasında tutum testi uygulanmıştır.

Beklenen Sonuçlar: PTÖ yöntemiyle planlanan ve uygulanan görsel sanatlar derslerinin geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen görsel sanatlar derslerine göre daha etkili olacağı beklenmektedir. Görsel sanatlar dersinde PTÖ yönteminin uygulandığı deney grubu ile öğretmen merkezli öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test **başarı** puanlarının ortalamasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Her iki grubun başarı ortalamaları, PTÖ yönteminin uygulandığı deney grubu lehine çıkmıştır. Görsel Sanatlar dersinde PTÖ yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test **tutum** testi

ortalamasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görsel sanatlar dersinde PTÖ yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun **kalıcı** öğrenme puanlarının arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupların kalıcılık testi ortalamaları da hesaplandığında elde edilen bu *Sonuç*, beklendiği gibi PTÖ yönteminin uygulandığı deney grubu lehine çıkmıştır. *Sonuç* olarak, araştırma *Sonuçları* PTÖ yönteminin Görsel Sanatlar dersinde başarı ve kalıcılığı arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. PTÖ yönteminin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermek, öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak, yaratıcı olabilmelerine ve karşılarına çıkan problemleri aşabilmeleri için pratik çözümler oluşturabilmesi açısından görsel sanatlar dersinde uygulanması önerilir.

Anahtar sözcükler: Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Görsel Sanatlar, Ebru, Sanat Eğitimi.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1990). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990). Ankara: MEB. Yayınları. 1993. S. 187-201
- Aksu, M. (2011). Zihinsel Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitiminin Motor Beceri Gelişimine Katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Alakuş A. O. (2002). İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim – İş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Tasarımı Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle Ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Bir Ortamda Uygulanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Arıtan, A. S. (1999). Türk Ebru Sanatı ve Bugünkü Durumu. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 441-471
- Artut, K. (2004). Sanat Eğitimi Kuram ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aslantaş, S. (2008). İlköğretim II. Kademe Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Görsel Sanatlar Dersine Katkısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Barutçugil, H.** (2010). *Geçmişten Günümüze Ebru Sanatı ve Çağdaş Bir Yorum İle Günümüz Tekstline Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Haliç Üniversitesi, İstanbul
- Brown, J. S. , Collins, A. & Duguid, P.** (1989) *Situated cognition of learning. Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1. (Jan. - Feb., 1989), pp. 32-42
- Buyurgan, S, Buyurgan, U.** (2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş.** (2001). Deneysel Desenler. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çiğdem, T.** (2010). *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarımızda Sanat Eğitiminin Değişen Paradigmalarının Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Demirel, Ö.** (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Diehl, W., Grobe, T., Lopez, H., & Cabral, C.** (1999). **Project-Based Learning: A Strategy for Teaching and Learning**. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning
- Erdem, M.** (2002). *Proje Tabanlı Öğrenme*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Ankara, 22, 172-179
- Gardner, H.** (1991). The unschooled mind. New York: Basic Books
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C.** (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association
- Mercin L. ve Alakuş. A. O.** (2007). *Birey Ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliği*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 14-20
- Saracaloğlu A.S. ve Ark.** (2006). *İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri*, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 4
- Yılmaz, Ö.** (2012). *Proje Tabanlı Sanat Öğrenme Yeterlikleri (PTSÖY) Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Dersleri Tercih Etme Nedenlerinin İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle İncelenmesi (Ankara, İstanbul, Kocaeli Örneği)

Arş. Gör. Didem REYHANLIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi, dreyhanlioglu@hacettepe.edu.tr

Arş. Gör. Emine Gülen TEKİN
Marmara Üniversitesi, gulenusoy@gmail.com

Emine VARDAR
Milli Eğitim Bakanlığı, emine_vardar@yahoo.com

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Hacettepe Üniversitesi, sgelbal@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Ölçekleme işlemi, “gözlemci yargılarından veya denek tepkilerinden elde edilen verilere bir grup istatistiksel işlemler uygulayarak, daha iyi niteliklerde ve daha objektif bir ölçek elde edebilmek” (Turgut ve Baykul, 1992, s.16) olarak tanımlanmaktadır. Ölçekleme teknikleri; tepki yaklaşımı ve yargı yaklaşımı olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bu araştırmada, ilk olarak Amerikalı psikolog Louis Thurstone tarafından çeşitli psikolojik özelliklerin araştırılmasında kullanılmak amacıyla 1927 yılında ortaya atılan (Bramley, 2007) ve gözlemci yargı yaklaşımlarından biri olan ikili karşılaştırmalar yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, n tane gözlemciden i ve j uyarıcılarından hangisinin “daha öncelikli”, “daha iyi” veya “daha olumsuz” olduğuna karar vermesi ve uyarıcı çiftlerinden birini mutlaka diğerine tercih etmesi istenir (Turgut ve Baykul, 1992). Yapılan bu çalışma ile 5. sınıf öğrencilerinin nitel olarak açıklanan seçmeli dersleri tercih etme nedenleri, ikili karşılaştırma yöntemiyle nicel bir şekilde ifade edilmek istenmiştir. 2012 yılında eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle, 5. Sınıf ilkökul kademesinden ortaokul kademesine taşınmıştır. Dolayısıyla öğrencilere seçmeli derslerini kendi ilgi ve becerilerine göre seçme şansı verilmiştir. Seçmeli dersler: Din, Ahlak ve Değerler, Dil ve Anlatım, Yabancı Dil, Fen Bilimleri ve Matematik, Sanat ve Spor ve Sosyal Bilimler olarak belirlenen altı (6) farklı alanda tanımlanmıştır (MEB, 2012). Seçmeli derslerin önemi her fırsatta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından vurgulanmakta olup, bu çalışma sayesinde çocukların bu dersleri neye göre seçtikleri ve seçerken en çok neye dikkat ettikleri incelenerek tercih nedenleriyle ilgili bir şema ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlemektir. Bu amaçla araştırmanın problemi;
“Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih sıralaması nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.
Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih sıralaması cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih sıralaması anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih sıralaması baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih sıralaması öğrencilerin dönem sonu aldıkları belgeye göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem: Bu araştırma, verilen bir durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlandığı (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011) betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya, 2012-2013 öğretim yılında Ankara, İstanbul ve Kocaeli illerinde bulunan devlet okullarından 457 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Gelişmişlik düzeyi ve göç alma durumu dikkate alındığında, ilgili evreni temsil edeceği düşünüldüğünden çalışma grubu bu illerden oluşturulmuştur. Çalışma grubunun betimsel özellikleri Tablo1’de verilmektedir.

Tablo1

Bağımsız Değişkenler

Cinsiyet	240 Kız	217 Erkek
Anne Eğitim Düzeyi	313 İlkokul Mezunu	144 Daha üst düzey
Baba Eğitim Düzeyi	215 İlkokul Mezunu	242 Daha üst düzey
Takdir Belgesi Alma Durumu	191 Takdir Belgesi Alan	266 Takdir Belgesi Almayan

Araştırmada, araştırmacıların geliştirdiği ve 8 tercih nedeninin ikili karşılaştırma şeklinde sunulduğu bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı, okullarda çalışan 2 müdür ve 4 müdür yardımcısından uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerden, ölçme aracıda bulunan iki nedenden onlara en uygun olan uyarıcıyı seçmeleri istenmiştir. Seçmeli dersleri tercih nedenleri Tablo2’de yer almaktadır.

Tablo2

Öğretmenin yönlendirmesi
Okul idaresinin yönlendirmesi
Yakın arkadaşlarının bu dersi seçmesi
Ders seçme zorunluluğundan dolayı ders sayısını tamamlamaya çalışmak
Zorlandığım derslere takviye amacıyla
Dersi sevdiğim öğretmenin vermesi
Anne-babamın isteği
İstediğim derste yer kalmaması

Verilerin analizi, ikili karşılaştırmalarla ölçekleme yöntemine dayalı karşılaştırmalı yargılar kanunu V. Hal çözümü ile yapılacaktır.

Sonuçlar: Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih nedenlerinin ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın problem cümlesi, “ Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin seçmeli olarak aldıkları derslerin tercih sıralaması nasıldır?” şeklindedir ve bu problem cümlesi ışığında 4 alt problem belirlenmiştir. Öğrencilerin seçmeli dersleri tercih nedenleri cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve takdir belgesi alma durumuna göre, ölçekleme yöntemine dayalı karşılaştırmalı yargılar kanunu V. Hal çözümüne göre incelenecek ve elde edilen *Sonuçlar* rapor edilecektir.

Çalışma sonunda, öğrencilerin seçmeli dersleri tercih nedenlerinin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve takdir belgesi alma durumuna göre farklılaşması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Seçmeli dersler, ölçekleme, ikili karşılaştırma yöntemi

Kaynakça

- Bramley, T.(2007). Paired comparison methods Chapter 7 of ‘Techniques for monitoring the comparability of examination standards’ edited by Newton, Paul; Baird, Jo-Anne; Goldstein, Harvey; Patrick, Helen and Tymms, Peter. Published by the QCA, London, UK.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Pegem.MEB, 2012. 12 yıllık zorunlu eğitim: Sorular ve cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf 10 Ocak 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Scaffolding reflection on the blog: A case study with pre-service teachers

Ayşegül SALLI
Eastern Mediterranean University
Northern Cyprus

Ülker Vancı OSAM
Eastern Mediterranean University
Northern Cyprus

ABSTRACT

Reflection in pre-service teacher education is one of the most important practices to help pre-service teachers to reflect on their teaching activities and improve them (Crotty and Allyn, 2001; Rodgers, 2002). Hatton and Smith (1995) stated that reflection is essential to achieve “deliberate thinking about action with a view to its improvement” (p.52). This important practice has the potential to help practitioners to become aware of their present situation and where they might reach in the future regarding their professional development (Valli, 1992).

With the advent of technology in instruction, various reflective tools have been implemented to enhance communication and interaction among pre-service teachers. Some of these tools include wikis, podcasts, discussion boards and blogs. It is argued that integration of such tools, if planned carefully; may enable pre-service teachers to share their teaching experiences and observations. Also, they are given an opportunity to reflect on their feelings regarding their hopes and fears about teaching related issues (Oravec, 2003; Roberts, 2003; Richardson, 2004). What is more, the use of online tools potentially offers flexibility to pre-service teachers as they can complete their tasks in their own time at their own pace (Osguthrope & Graham, 2003; Graham, 2006). In short, various online tools seem to encourage pre-service teachers to share in a more comfortable environment and receive immediate response from their peers and instructors.

ELTE 406 Teaching Practice course is one of the most important courses at the ELT Department of Eastern Mediterranean University. This teaching practicum course has some unique features, which make it highly practical in nature. At the beginning of the semester, the pre-service teachers, who take this course, are placed in secondary state schools and a private college in Famagusta City. They are given the opportunity to put the formal education they have received into practice and experience teaching in a real classroom environment. This course requires a lot of reflective tasks from the pre-service teachers to perform. To mention some of them, the pre-service teachers are required to observe lessons in the secondary school classes they are allocated and write reflection reports based on the given guidelines, prepare lesson plans and discuss them with their instructor before conducting lessons, teach in the classes they are placed and write reflection reports after each teaching practice to evaluate their performances based on the scaffold (given guidelines). Finally, they evaluate the whole teaching practice experiences, their gains, obstacles and future plans. Despite all of the required work and communication, this course has only two-hour in-class contact. Therefore, the course instructors had to arrange extra class hours to in the previous years. To surmount this problem caused by the limited class hours, the course instructor changed the delivery mode of the course from face-to-face instruction to a blended mode of instruction by integrating a blog tool. That is, the course had a class blog for the instructor to post the tasks and each pre-service teacher had a personal blog to post their tasks, i.e., reflective reports. Through the integration of blogs into the course, the course instructor aimed at achieving more interaction and sharing regarding the teaching experiences of pre-service teachers. Therefore, pre-service teachers were encouraged to read their peers' reflective blog entries and comment on them. In order to increase the quality of reflections and guide the pre-service teachers to produce more structured reflective reports, the course instructor provided reflection scaffolds which included a set of guiding questions for each task. Likewise, the pre-service teachers were guided for giving feedback on their peers' reflective reports. To further benefit from the presence of the blogs and increase the amount of shared teaching experiences, the course instructor recorded two of teaching practices of the pre-service teachers and shared 5-10 minute segments of those video clips on the class blog. The pre-service teachers were asked to view the video clips of their peers and write comments giving feedback on their teaching practices.

This action research study was conducted in two cycles. The first cycle was carried out in 2011-2012 academic year, fall semester with nine pre-service teachers and the second cycle was completed in 2012-2013 academic year fall semester with six participants. The study attempted to seek answers to the following research question: What are the levels of critical reflection and the quality interaction that the pre-service teachers produced in a blog environment? The data collection tools involved all the blog entries and comment postings of the participants. These blog artifacts were analyzed according to a seven-level reflection rubric designed by Hawkes and Romiszowski (2001) and a reflection scale devised by Crotty and Allyn (2001) based on Bloom's Taxonomy. Qualitative analysis methods were applied to reach conclusive results (Merriam, 1998). All the blog artifacts of the participants were analyzed based on the mentioned rubrics and examples of discourse were assigned specific codes to reach themes and decide on the levels of reflection.

The preliminary results of the data analysis indicate that providing the pre-service teachers with a set of guiding scaffolds seem to lead to lengthy and more in-depth discussion. This was clearly observed from the reflective blog postings of the participants who followed the guidelines and the ones who did not. Moreover, the initial codes that emerged from the analysis have revealed that the sharing of reflections in an online environment enabled pre-service teachers generate awareness as they were informed by their peers teaching practices by watching their video clips and reading their reflective blog entries. In other words, the integration of a blog feature into the ELTE 406 Teaching Practice course seemed to increase the amount of interaction and awareness among the pre-service teachers, which also led to the improvement of the course.

References

- Crotty, T. & Allyn, D. (2001). *Evaluating student reflections*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 459174).
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (, pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Facilitating reflection: Issues and research. *Form of Education*, 50(1), 49-65.
- Hawkes, M. & Romiszowski, A. (2001). Examining the reflective outcomes of asynchronous computer-mediated communication on inservice teacher development. *Journal of Technology and teacher Education*, 9(2), 285-308.
- Merriam, D. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education* [kindle version]. Retrieved from Amazon.co.uk.
- Rodgers, C. (2003). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Oravec, J. A. (2003). Blending by blogging: Weblogs in blended learning initiatives. *Journal of Educational Media*, 28(2/3), 225-233.
- Osguthorpe, R.T. & Graham, C.R. (2003). Blended learning environments. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Richardson, W. (2004, January/February). Blogging and RSS—The “what’s it” and “how to” of powerful new Web tools for educators. *Multimedia and Internet@Schools*, 11(1), 10-13.
- Roberts, S. (2003). Campus communications & the wisdom of blogging. *Syllabus*, 17(1), 22-25.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education*. Albany: State University of New York Press.

The Use of Verbs in Written Productions of Turkish Learners of English

Gülay KIRAY, Ph.D.
İstanbul Üniversitesi
gkiray@istanbul.edu.tr

Seval KÖMÜRCÜ, MA
Freiburg Üniversitesi
sevalkomurcu@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement : As is the case for anything learned new, learning a new language is also a creative and challenging process. It is inevitable not to avoid errors during this process. Errors not only show what learners have not internalized yet but also display the difficulties learners having in the process of target language acquisition. In this way, errors can assist teachers in what to concentrate on language studies.

Errors could originate from various sources based on both interlingual and intralingual reasons. During the process of acquisition, learners formulate hypotheses about the rules of target language. As Hendrikson (1980, p. 216) states, when a learner's hypotheses are incorrect, "some of his or her utterances will contain errors of varying types and frequencies." Whereas some of the errors can be ignored, some cannot as they might cause miscommunication.

In her study investigating errors in the essays of 17 Turkish students of English, Erkaya (2012, p.1) concludes that "[e]rrors in lexicon were by far the most problematic errors, the errors that cause many of the participants' statements to sound incomprehensible." The lexicon is central to language acquisition compared with other linguistic devices (Laufer 2002, Lewis 2001) as it is the essential basis of communication. Moreover, as stated by Meara (1996, p.35) "[...] lexical competence is at the heart of communicative competence." The fact that learners experience greater difficulties with vocabulary rather than with grammar of the target language has been confirmed by several studies (e.g. Dechert 1984, Schlue 1977, Erkaya 2012). If pronunciation is excluded, what differentiates an advanced foreign speaker from a native-speaker is mostly the choice of words as well as the variety of words in a given context. In most cases, the choice of an inappropriate word or of an expression results in the language learners' language sound unnatural, non-native-like. The importance of lexical knowledge is also emphasized by the fact that grammatical errors could be more easily ignored as they still result in comprehensible structures; vocabulary errors, on the contrary, may disrupt the communication (Gass 1988). Similarly, "[...] errors that impair the intelligibility of sentences merit a higher priority for correction than errors that do not" (Hendrickson 1980, p. 217).

Aim of the study: In this study, it was aimed at investigating texts written by 35 Turkish freshman learners of English studying at ELT Department of Istanbul University in terms of the use of verbs in their essay writing. The research focuses on the usage and the variety of verbs used. The reason for having selected the verbs instead of other parts of speech is that "[v]erbs are less topic-sensitive than nouns, and the most frequently used verbs may thus provide a good starting point for an assessment of linguistic features characteristic of one group of learners" (Ringbom 1998: 192). The learners' essays will also be monitored to see how learners compensate for their lack of knowledge and to what degree their native language affects their use of English verbs. The mother tongue of Turkish students is thought to have a paramount influence on their English language production. In this study, the *Louvain Corpus of Native English Essays* (LOCNESS) will be benefitted from as the control corpus. This study will try to demonstrate the potential of comparative corpus based studies between learner language and native speaker language data in identifying learners' needs and difficulties.

Method: For the purpose of this paper, special-purpose language data was collected to investigate the variety of verbs used in the writings of a group of Turkish learners of English. The data was collected from 35 freshman students taking Advanced Reading and Writing Course at ELT Department of Istanbul University. The learners were asked to write topic-based essays on two different topics about which they were previously provided with background information. The learners were also asked to fill out a learner profile which was used in the International Corpus of Learner English (ICLE) project - the learner profile was a form including demographic, education background questions and the consent of learners to use their papers for research purposes. By applying a corpus-based approach to study learner written English, the unacceptable, questionable verbs as well as creatively used verbs in the data will be further examined to find out whether they result from mother tongue interference or from other cross linguistic variables. The reference native speaker corpus which will be used for comparison is Louvain Corpus of Native English Essays (LOCNESS). All occurrences of verbs found in the learner corpus will be investigated in LOCNESS by using a computer software which is designed for the very purpose - WordSmith tools 4.0 (Scott 2004). This package of software consists of tools designed for lexical analyses. Two of the tools which are especially beneficial to be used in this study are Wordlist and Concord.

Findings and Results: As lexicon is an area which has proven to cause difficulties to learners of English, the aim of the study is to provide a detailed and comprehensive analysis of English lexicon used in the essay writings of Turkish learners in terms of the use of verbs. The preliminary results show that the usage of verbs in the data is not very diversified and most of the verbs found are with broad semantic extension – they are overused. Moreover, the influence of the learners' mother language is easily seen, especially in the case of prepositions, in verb and noun combinations as well as in the usage of specific verbs.

It is hoped that the identification of similarities and differences between the languages used by learners and native speakers of English will help us to identify the needs of learners regarding verbs. The results can also provide useful insights into teaching writing in a foreign language. That is, new and developed content could be added to writing courses to support vocabulary teaching prior to writing practices. Furthermore, by comparing the results of learners with native speakers', conclusions can be drawn for pedagogical implications on what and how to teach writing for both teachers and material designers.

Key words: foreign language writing, error-analysis, L1 transfer, corpus-based analysis

References

- Dechert, H. W. 1984. "Individual variation in language." In Dechert, Hans W., Dorothea Möhle & Manfred Raupach (eds.). *Second language productions*. Tübingen: Narr. 156-185.
- Erkaya, O. R. 2012. Vocabulary and L1 Interference - Error Analysis of Turkish Students' English Essays. *MEXTESOL Journal*, 36 (2), 1-10. Retrieved from http://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_issue=40#3925710ed2568ea3b7bea3a1811acd98
- Gass, S. M. 1988. "Second Language Vocabulary Acquisition." *Annual Review of Applied Linguistics* 9. 92-106.
- Hendrikson, J. M. 1980. "The Treatment of Error in Written Work", *The Modern Language Journal*, 64 (2), 216-221.
- Laufer, B. 2002. "The lexical plight in second language reading." In J. Coady & T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 20-34.
- Lewis, M. 2001. *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Meara, P. 1996. "Dimensions of lexical competence." In Brown, Gillian, Kirsten Malmkjær & John Williams (eds.). *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 35-53.
- Ringbom H. 1998. High frequency verbs in the ICLE corpus. In Renouf, A. (ed.) *Explorations in Corpus Linguistics*. Amsterdam: Rodopi. 191-200.
- Schlue, K. 1977. "An inside view of interlanguage." In Henning, Carol Alice (ed.). *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum, June. 1977*. Los Angeles: University of California. 342-348.
- Scott, M. 2004 *WordSmith Tools (Version 4.0)*. Oxford: Oxford University Press.

Öğr. Gör. Aylin YAVAŞ BOZKURT
Yıldız Teknik Üniversitesi, ayavas@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitimi ve öğretimi yeniden tasarlarken, eğitim kurumlarını, eğitim programlarını daha demokratik hale getirmeye çalışmak oldukça önemlidir. Bu durumun gerçekleşmesinde, çokkültürlülük, farklılık ve çokkültürlü eğitim konularının incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda; öğretmenlerin “farklılığa saygı” konusunda kendi tutumlarını sorgulaması, öğretim programları ve öğretme/öğrenme materyallerindeki cinsiyetçi kalıp yargılara ve mesajlara dikkat ederek, öğrencilere eşitlikçi bir bakış açısı kazandırmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Çokkültürlü eğitim insanlar arasındaki farklılıklar kadar benzerlikleri de açığa çıkararak bireyleri her şeyden önce insan kimliğiyle görmeye olanak verir. Ayrımcılık, yabancı düşmanlığı ve ırkçılıkla mücadele için okul öncesinden başlayarak herkesin farklılıkları ve benzerlikleri ve fikirleriyle eşit olduğu oyun, drama, dans, ritim ve müzik gibi sanat etkinliklerinden yararlanılarak çokkültürlü eğitim yapılması uygun olabilir (TOOB, 2013).

Banks ve Banks’e (1993) göre, çokkültürlü eğitim toplumdaki tüm bireylere okullarda eşit öğrenme olanaklarının sunulmasıdır. Sadece farklı etnik gruba, sosyal sınıfa, dine ait olan öğrencileri değil, aynı zamanda farklı cinsiyete, üstün yeteneklere ve zekâyı sahip olanları da kapsamaktadır. Halvonsen ve Wilson (2010) çokkültürlü eğitimin tüm öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırmalarını ve onların demokratik topluma etkili bir şekilde katılmalarını amaçlayan bir çalışma alanı olduğunu savunmaktadırlar. Çokkültürlü eğitim öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır (Cırık, 2008). Aydın’ın (2012) belirttiği gibi çokkültürlü eğitim sistemini oluşturacak akademik altyapının kurulması; okul öncesinden itibaren eğitim ve öğretim programlarını tasarlayabilecek öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi önemli rol oynayabilir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının demografik değişkenler bağlamında incelenmesidir. Araştırmada bu amaca ulaşmak için iki ana probleme yanıt aranmaktadır:

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları nasıldır?

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında, demografik değişkenlerin etkisi ne düzeydedir?

Bu ikinci ana probleme bağlı olarak geliştirilen alt problemler ise şu şekildedir:

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mezun olunan okul, branş, öğrenim hayatlarının geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı, öğretmenlik mesleklerindeki kıdem, görev yaptıkları kademe, çalıştıkları okulun bulunduğu yer ve türüne (özel, kamu, azınlık)” göre bir farklılık var mıdır?

Yöntem: Araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın kapsamını; İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde özel okullarda, kamuya ait okullarda ve azınlık okullarında görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş farklı branşlardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada Ponterotto (1998) ve meslektaşları tarafından geliştirilen, Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutum Ölçeği” (ÖÇTÖ) ile veriler toplanacaktır. Bu ölçeğin beş faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. İlgili ölçme aracı 5’li likert tipi ölçeğinde hazırlanmış 18 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekteki ifadeler “1: kesinlikle katılmıyorum 5: kesinlikle katılıyorum” aralığındaki puanlar ile değerlendirilecektir. Veriler SPSS for Windows 18.0 programı ile değerlendirilecektir. Araştırmada tanımlayıcı istatistiki analizlerin (aritmetik ortalama ve standart sapma) yanı sıra, değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla regresyon ve korelasyon analizleri, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılacaktır.

Beklenen sonuçlar: Türk Eğitim Sisteminde çokkültürlü eğitim ve öğretim tasarımı, farklılık eğitimine çok az yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle gelecek kuşaklar için yeni bir eğitim programının tasarlanması ve geliştirilmesi sürecinde; öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ölçülmesinin önemli *Sonuçlar* ortaya koyacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin tutumlarının demografik bağlamda ölçülmesinin yeni tasarımların ortaya konulmasında farklılıkları ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Böylelikle farklı nitelikteki (kamu-özel-azınlık) okullarda çalışan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarında, bu araştırmanın hem teorik altyapısının hem de uygulama *Sonuçlarının*, öğretmen yetiştirme programlarında, ilgili tasarım sürecinde, literatüre ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists - American psychological association. <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>’den alınmıştır.
- Aydın, H. (2012a). Multiculturalism Comes To Turkish Classrooms. http://www.Todayszaman.Com/Newsdetail_Getnewsbyid.Action?Newsid=291089 ‘dan alınmıştır.
- Aydın, H. (2012b). Multicultural education curriculum development in turkey. Mediterranean Journal of Social Sciences, 3 (3), 277-286. Doi:10.5901/mjss.2012.v3n3p277
- Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (1993). Multicultural education: Issues and perspectives (2. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Baptiste, H.P. (1979). Multicultural education: A synopsis. Washington, D.C.: University Press of America.

- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bucher, R. (2000). *Diversity Consciousness* (1.Baskı). New Jersey: Prentice-Hall.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2001). *The systemic design of instruction*. New York: Longman.
- Fer, S. (2009). Öğretim tasarımı. Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık
- Födda, F. (1997). Om våra mänskliga rättigheter – metodpärm för lärare. Amnesty International, MOD, Röda Korset, Utbildningsradion. Skara. <http://www.amnesty.org.tr/ai/system/files/herinsanozgurdogar.pdf> ‘den alınmıştır.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrs/le0gay.htm> ‘den alınmıştır.
- Halvorsen, A. L., & Wilson, S. M. (2010). Social Studies Teacher Education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (3rd eds), *International Encyclopedia of Education* Oxford, UK: Elsevier Academic Press, 719-737.
- Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 118-128.
- Nieto, S. (2001). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.) New York, NY: Longman Press.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. Probationary teachers’ level of inclination to multi-cultural education. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi / International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat S. ve Metin, M.A. (2012). The Relationship Between the Teachers’ Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961-1968. [Dergi ISI tarafından indekslenmektedir. elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.411.
- Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1002-1016.
- TOBB (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği). (2013). 4. okul öncesi eğitimi sempozyumu *Sonuç bildirgesi*. http://temelegitim.toob.org.tr/files/pdf/IV_Temel_Egitim_Sonuc_Bildirgesi.pdf ‘den alınmıştır.
- Uygur, N. (1984). *Kültür kuramı*. Remzi Yayınevi, İstanbul. (Yapı Kredi Yayınları’nda 4. Baskı. İstanbul, Nisan 2013)
- Yavaş-Bozkurt, A. (2013). Kitap incelemesi: Bucher, R. (2000). *Diversity Consciousness* (1.Baskı). New Jersey: Prentice-Hall. *Sakarya University Journal of Education* 3 (3), 137-138. <http://www.suje.sakarya.edu.tr/index.php/suje/article/viewFile/108/88> ‘den alınmıştır.
- Yazıcı, S., Başol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 37 (2009), 229-242.

Elif Esra ARIKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, arikanee@gmail.com

Doç. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi, hunal@yildiz.edu.tr

ÖZET

Problem kurma sayesinde öğrencinin eleştirel düşünme becerisi gelişir. Öğrenci her problem kurma etkinliğinde daha iyisini kurmak için orijinal fikirler üretmeye çalışır ve böylece yaratıcılığı pekişir. Bir durumu problem haline getirirken, soru cümlesi olarak biçimlendirmeye ve mantıksal ilişkilere dikkat etmeye başlar. Kurduğu problemin çözümünün olup olmadığını sorgularken de problem çözme becerisi kuvvetlenir (Silver, 1997i; English, 1997; Cai, 1998; Canköy&Darbaz, 2010). Literatürde yapılan problem kurma çalışmalarının çoğunlukla klasik bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Problem kurma, bir durumdan veya bir olaydan problem yaratma ile olabileceği gibi var olan problemten yeni problemler üretme olarak da tanımlanabilir (Silver, 1993). Problem kurma öğrenciye standart bir konuya fark bir açıdan bakabilme fırsatı verir. Örneğin Brown and Walter'ın What-If-not stratejisi ile öğrenci problemdeki belli koşulların değişmesi halinde nasıl bir sonuca varılacağını sorgular. Böylece konuyu daha geniş bir yelpazeden kavramaya çalışır. Problem kurma Stoyanova ve Ellertona göre üç şekilde yapılabilir: a) Yapılandırılmamış: Öğrenciden günlük yaşantıdan bir konuyu sınıftaki arkadaşları için veya bir matematik sınavı için olabildiğince zor bir şekilde problem haline getirmesi istenir. b) Yarı-yapılandırılmış: Verilen bir resim, bir grafik, bir denklem veya işlemlere göre öğrenciden problem kurması beklenir c) Yapılandırılmış: belli bir problemde koşulların değiştirilmesi, probleme yeni bir veri ekleme gibi değişiklikler yapılarak yeni bir problem üretilmesi söz konusudur. Gonzales ise Polya'nın problem çözme adımlarına "benzer bir problem kur" maddesi ile 5.adımı eklemiştir. Çoktan seçmeli sorular üzerinden problem kurma ise Singer ve Voicanın 2008 yılında yapmış olduğu çalışmada bulunmaktadır. Çalışmalarında öğretmen adaylarına öğrencilerinin problem çözmede hangi aşamada sıkıntı yaşadıklarını tespit edebilmelerinde yardımcı olabilecek bir kuramsal çerçeve geliştirmişlerdir. Daha sonra da öğretmen adaylarından öğrencilerin bu problem çözme adımlarının hangisinde takıldığını rahatça tespit edebilmek adına çoktan seçmeli problem kurmaları ve şıklara problem çözme adımlarında bulunabilecek çeldirici sonuçları koymaları istenmiştir.

Bizim çalışmamızda ise amaç, çoktan seçmeli bir soru ile problem kurmanın yapılıp yapılamayacağını araştırmaktır. Bunun için klasik biçimde problem kurma ile çoktan seçmeli bir soruyla yapılan problem kurma arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Problem kurma durumları iki Türkçe öğretmeni ve dört matematik öğretmenin inceleme sunulmuştur. Öğretmenler yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmasında sorun yaşanmayacağı öngörülerini belirtmişlerdir. Nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan deneysel olmayan araştırma desenlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ayrıca nitel araştırma yönteminin kapsamında doğrudan gözlem yapılmıştır. Yazılı olarak toplanan verilerde, problem durumları; a) verilen işleme uygun kesir problemi yazma ve b) verilen bir problem üzerinde verilerde değişiklik yapma olarak şekillendirilmiştir. 7. sınıf öğrencisi olan 68 kişiye önce klasik problem kurma uygulaması ardından çoktan seçmeli şeklinde hazırlanan problem kurma uygulaması yaptırılmıştır. Her iki uygulamada birer yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumu kullanılmıştır ve kullanılan durumlar birebir aynı olup sadece çoktan seçmeli uygulamada araştırmacılar tarafından kurulmuş problemler hazır olarak şıklar eşliğinde öğrencilere verilmiştir. Uygulama esnasında yapılan gözlemlerde alınan notlar içerik analizine göre sınıflandırılmış ve öne çıkan maddeler; öğrencilerin klasik yöntem ile yapılan problem kurma uygulamasında oldukça zorlandıkları ve daha önce çözdükleri problemleri hatırlamaya çalıştıkları, problem kurmayı nasıl yapacağını bilmedikleri, kesir problemlerini çözme sevmedikleri veya hatırlamadıkları şeklinde belirlenmiştir. Nicel olarak verilerin analizinde öğrenciler kodlandıktan sonra yanıtları doğru ve yanlış olarak SPSS 15 paket programına kaydedilmiştir. Klasik cevaplar ile çoktan seçmeli testin cevapları parametrik olmayan Wilcoxon İşaret testi ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kurdukları problemlerin çözülüp çözülmediğine ve mantığa uygun olup olmadığına dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli problem kurma uygulamasında şıklar ile problem durumları arasında eşleştirme yapabilen öğrenciler olduğu gibi sevgileriyle doğru yanıtı bulmaya çalışan öğrenciler de mevcuttur. Yarı-yapılandırılmış problem kurma durumunda; klasik uygulamada doğru problem kurabilen öğrenci hiç yok iken çoktan seçmeli uygulamada doğru yanıt veren beş öğrenci tespit edilmiştir. Yapılandırılmış problem kurmada klasik uygulamada 17 öğrenci doğru problem kurarken çoktan seçmeli uygulamada bu sayı 20 olarak belirlenmiştir.

Kaynaklar

- Arıkan, E. E., & Unal, H. (2013). İlköğretim 2.sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 305-325.
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (1993). *Problem Posing: Reflection and Application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (2005). *The art of problem posing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cai, J., (1998). An investigation of us and chinese students' mathematical problem posing and problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 37-50.
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe University Education Faculty Journal*, 38, 11-24.
- English, L.,D., (1998). Children's Problem Posing with Formal and Informal Context. *Journal for Research in Mathematics Education*. 17, 261-271.
- Gonzales, N. A. (1996). Problem formulation: Insights from student generated questions. *School Science and Mathematics*, 96, 152-157. doi:10.1111/j.1949-8594.1996.tb15830.x

- Lowrie, T. (1999) Free problem posing: Year 3/4 students constructing problems for friends to solve, In J. Truran & K. Truran (Eds.), *Making a difference* (Proceedings of the 22nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Adelaide, pp. 328–335). Sydney: MERGA.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli? Matematikte yeni bir boyut.* (F. Halatçı, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990).
- Silver, E., A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 3, 75-80.
- Singer, M., & Voica, C. (2008). Between Perception and Intuition: Learning About Infinity. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27, 188-205.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N., F., (1996). A framework for research into student's problem posing in school mathematics. Technology in mathematics education. Mel bourne: *Mathematics Education Research Group of Australia*.

Öz-Belirleme ve Çift Etmen Kuramına Göre Mesleki Motivasyon Ölçeği Geliştirme Çalışması

Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
zlfkrdnz@yahoo.com

Ar.Gör. Özkan SAATÇIOĞLU
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,
ozkansaatcioglu@gmail.com

Ar.Gör. Ezgi MOR DİRLİK
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,
ezgimor@yahoo.com

ÖZET

Motivasyon kavramı ile aynı anlamda kullanılan güdülenme (Öncül, 2000) doğrudan gözlenemeyen bir süreçtir (Pintrich ve Schunk, 1996) ve organizmayı harekete geçiren itici güç olarak tanımlanmaktadır (Önen ve Tüzün, 2005). Bireyler içsel ve dışsal faktörler olmak üzere, hem farklı biçimlerde hem de farklı düzeylerde güdülenmektedirler. Hangi faktörün birey için daha önemli olduğunu ise bireyin geçmiş yaşantılarından kaynaklanan algı biçimi belirlemektedir (Abacı, 2000; Akbaba, 2006). İnsan davranışlarının çeşitli faktörlerden etkilendiği ifade edilmekle birlikte, davranışın yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağının motivasyon olduğu belirtilmektedir (Fidan, 1997).

Bilişsel yaklaşım kuramlarından biri olan öz-belirleme kuramı göreceli olarak üzerinde en çok çalışılan motivasyon kuramlarından biri olduğu görülmekte ve bu araştırmada incelenmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991; Hardre ve Reeve, 2003; Ryan ve Deci 2000a, 2000b). Öz-belirleme kuramı motivasyonu, insanın kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güç olarak kabul etmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Öz-belirleme kuramına göre birey davranışlarını çevrenin etkileri doğrultusunda düzenlemekte ve bireyin davranışı çevresinden etkilenerek durumu içselleştirmesine göre değişiklik göstermektedir (Deci ve Ryan, 1985; İlhan, 2009; Pintrich ve Schunk, 1996; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres; 1992). Bu içselleştirme süreciyle dışsal motive olan davranışların nedenleri içselleştirilerek bir düzenleme gerçekleşmektedir. Bu bağlamda bireyin davranışı çevre etkisinin miktarı doğrultusunda dışsal (external) düzenleme, İçe yansıtılmış (introjected) düzenleme, özdeşleşmiş (identified) düzenleme ve bütünleştirilmiş (integrated) düzenleme olmak üzere dört aşamada içselleştirilmektedir (Deci ve diğerleri, 1991; Pintrich ve Schunk, 1996).

Bireye bağımsızlık, güvence, bir gruba ait olma, tanınma gibi gereksinimlerini doyurma olanağı sağlayan mesleğe (Kuzgun, 2011), ilişkin bireyin motivasyonu birçok faktörden etkilenmektedir. Herzberg çift etmen kuramında bireylerin davranışlarını etkileyen faktörleri ele almıştır. Kişiler arası ilişkiler, ücret gibi çeşitli maddi kazançlar, çalışma ortamı gibi işyeri koşulları, gelecek güvencesi gibi iş güvenliği imkanı, yönetici baskısı gibi yönetici ile ilişkiler, yükselme olanağı gibi statü değişikliği, gelişme imkanı, toplum tarafından tanınma, işin kendisinden kaynaklı durumlar, gelişme imkanı gibi faktörler çift-etmen kuramında ele alınmaktadır (Herzberg, Mausner ve Snyderman, 1959; akt, Alkış, 2008). Yapılan incelemeler sonucunda genel olarak bütün mesleklere yönelik geliştirilmiş olan bir mesleki motivasyon ölçeğine rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile alandaki bu önemli açığı kapatmak amacıyla öz-belirleme kuramı çerçevesinde bireylerin mesleki motivasyonlarını ölçebilen Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir.

Yabancı alanyazın incelendiğinde içsel ve dışsal motivasyon kavramlarının birçok araştırmacı tarafından artan bir ilgiyle ele alındığı ve öz-belirleme kuramının ileri sürdüğü kavramların yapılan birçok araştırmaya kuramsal bir alt yapı oluşturduğu görülmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve diğerleri, 1991; Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991; Hardre ve Reeve, 2003; Ryan ve Deci, 2000b; Pintrich ve Schunk, 1996; Vallerand ve diğerleri, 1992; Vallerand, 2000). Türkiye'deki alanyazında öz-belirleme kuramı ile geliştirilen motivasyon ölçeklerinin ve kurama dayalı olarak ölçek geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olması bu ölçeğin geliştirilmesinin en önemli nedenidir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada bireylerin seçtikleri mesleklere yönelik motivasyonlarını öz-belirleme perspektifinden ölçen mesleki motivasyon ölçeği geliştirip, geçerliğini kanıtlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen ölçme aracı bütün meslek alanlarında motivasyon kaynaklarının tespiti için kullanılabilecektir.

Çalışma Grubu 1:

Açımlayıcı faktör analizinin yapılacağı grup 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde farklı sınıf düzeylerinde olan 469 öğrencidir.

Çalışma Grubu 2:

Doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach Alpha hesaplanmasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 249 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Ölçme aracının geliştirilmesi: Bireylerin kendi algılarına dayalı olarak mesleki motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında, öncelikle literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda Herzberg'in çift etmen kuramı çerçevesinde çalışanların mesleki motivasyonlarını etkileyen faktörlerden; gelir, gelecek güvencesi, yükselme olanakları, takdir, çevre etkisi, çalışma şartları, mesleki gelişim, maddi ödül, yönetici baskısı ve tanınma boyutları dikkate

alınmıştır. Ele alınan bu 10 boyut kapsamında denemelik maddeler yazılmıştır. Mesleki motivasyona yönelik denemelik maddeler içerisinde en iyi 60 madde seçilmiş ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin tespiti için uzman görüş formu hazırlanmıştır. 3 eğitim psikolojisi öğretim üyesi, 2 ölçme ve değerlendirme öğretim üyesi ve 2 Türkçe öğretmenliği öğretim üyesinden denemelik maddeler hakkında görüş alınmıştır. Alınan görüşler ve eleştiriler doğrultusunda kusurlu görülen ifadeler tekrar gözden geçirilerek değiştirilmiştir. Ölçek geliştirilme aşamasında 60 maddeden oluşan ölçeğin ilk haline son şekli verilmiş, 469 öğrenciye uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki maddeler “Hiç Uygun Değil”, “Uygun Değil”, “Kararsızım”, “Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklinde belirtilen 5’li Likert şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan 60 maddenin 50’si olumlu 10’u ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi: Veriler ilgili dersin öğretim elemanından izin alınarak sınıf ortamında ve ders öncesinde toplanmıştır. Katılımcılara araştırmada gönüllülük esası hatırlatılmıştır.

Veriler SPSS ve LISREL programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerden açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular: Ölçek geliştirme çalışmasında öncelikle AFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapı oluşturduğu ve varyansın %43’ünü açıkladığı gözlenmiştir. Bu aşamada ölçekteki 60 maddenin tamamının faktör yük değeri 0,40’ın üzerinde olduğundan hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Üç faktörlü yapıya ilişkin DFA sonucunda uyum iyilik değerlerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Modifikasyon önerileri incelendiğinde 10 maddenin, ki-kare değerini çok yükselttiği gözlenmiş, bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 50 maddelik 3 faktörlü ölçekte ayrıca bazı maddelerin hata varyansları eşitlenmiştir.

Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde Motivasyonsuzluk boyutu için 0,94, Dışsal motivasyon için 0,92 ve içsel motivasyon içinse 0,96 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç: Elde edilen *Bulgular* dikkate alındığında geliştirilen mesleki motivasyon ölçeğinin geçerliği kanıtlanmış ve yeterli düzeyde güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçek iki ayrı kuram temeline dayandığından bireylerin bir mesleğe yönelik ilgilerini ortaya koyabileceği gibi aynı zamanda bazı mesleklerin ne tür değişkenler açısından tercih edileceğini de gösterebilir.

Anahtar sözcükler: Mesleki motivasyon ölçeği, öz-belirleme, çift etmen kuramı,

Kaynaklar

- Abacı, R. (2000). Yaşamın Kalitelenendirilmesi, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Açıkgöz Ün, K. (1996). Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13).
- Alkış, H. (2008). Frederick Herzberg’in Çift Etmen (Hijyen-Motivasyon) Kuramının İşgörenin İş Tatminine Etkisi ve Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozanoğlu, D. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37, 83-98.
- Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2010). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları, İstanbul: Remzi Kitabevi. 19. Basım.
- Çakır, E. (2006). Anadolu Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeyleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. Educational Psychologist, 26(3 & 4), 325-346.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 2(1), 19-37.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji Dersi Motivasyon Anketinin Türkçeye Uyarlanması. Çağdaş Eğitim Dergisi, 365, 6-15.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara, Nobel Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretme, Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Eroğlu, F. (2000). Davranış Bilimleri. (5. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: “Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği’nin” Geliştirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 1-18.
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Ankara: Alkım Yayın Evi.
- Glynn, S. M. & Koballa, T. R. Jr. (2006). Motivation to learn in college science. In J. Mintzes & W. H. Leonard (Eds.) Handbook of college science teaching (pp.25-32). Arlington, VA: National Science Teachers Association Pres.
- Gömlüksiz, M. M. ve Kan, A. Ü. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 2(116-125).
- Hardre, P. L. ve J. Reeve (2003). A Motivational Model of Rural Students' Intentions to Persist in, Versus Drop out of, High School. Journal of Educational Psychology, 95(2) 347.

- İlhan, T. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyum Modeli: Yaşam Amaçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Öznel İyi Oluş. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, A. (2008). İlköğretim Birinci Kademedeki Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Kauffman, D.F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Validation of the Motivation to Teach Scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kuzgun, Y. (2011). Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş. (5.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Onaran, O. (1981). Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları, Ankara: A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2004). Eğitimde Güdülenme, Öğrencilerin Öğrenmeye Güdülenmesi, Ankara.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü, MEB Yayınları 3410, Ankara
- Pintrich, P.R. ve D.H.Schunk (1996). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications, Prentice-Hall, Inc.
- Önen, L. ve Tüzün, B. (2005). Motivasyon. İstanbul: Epsilon yayıncılık.
- Özer, G. (2009). Öz-belirleme Kuramı Çerçevesinde İhtiyaç Doyumu, İçsel Güdülenme ve Bağlanma Stillerinin Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarına Etkileri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Selçuk, Z. (2001). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Stipek, D. (1998). Motivation to Learn, From Theory to Practice. Allyn and Bacon, USA.
- Tuan, Chin & Sheh (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, Vol 27(6), 634-659.
- Uguroglu, M.E., Schiller, D.P., & Walberg, H.J. (1981). A multidimensional motivational instrument. *Psychology in the Schools*, 18, 279-285.
- Whetten, D. A. and Cameron, K. S. (1995). Developing Management Skills. (Third edition). New York: HarperCollins College Publishers.
- Wlodkowski, R.J. (1999). Motivation and Diversity: A Framework for Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 7-16.
- Vallerand, R.J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.
- Vallerand, R.J., Pelletier L. G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational, and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Yılmaz, H. Ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş., Yeşilyaprak, B. (Editör). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE
Balıkesir Üniversitesi
sadetmaltepe@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Edebiyatı derslerinin öğretim programlarında “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren vb. bireyler yetiştirme”nin amaçlar arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2006). Programlarda “Dil öğretimi bir ölçüde düşünme öğretimidir.” savından hareketle genelde düşünme becerilerine özelde de eleştirel düşünmeye vurgu yapıldığı söylenebilir. Ayrıca her iki programda da eleştirel düşünme temel becerilerden biri olarak belirlenmiş ve Türkçe dersinde dil becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemler içinde eleştirel okuma, dinleme, konuşma ve yazma yöntemlerine de yer verilmiştir.

Bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi şeklinde tanımlanan eleştirel okuma (Özdemir,2002), bu yönüyle okuma sürecinde okura birtakım görevler yüklemektedir. Eleştirel okuma sürecinde okur, ne yazıldığının, nasıl yazıldığının yanında niçin yazıldığının da farkına varmalı ve yazarın metni iletirken nasıl bir tutum takındığına, bilgilerin tutarlı olup olmadığına, yazarın kullandığı sözcüklere de dikkat etmelidir. Bu da temel okur-yazarlıktan başka bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirmektedir (Akyol, 2011,). Görüldüğü gibi eleştirel okuma, Türkçe ve edebiyat derslerinde kazandırılması gereken bir beceridir ve öğrencilerin okuma kültürü ve alışkanlığı edinmesindeki yeri de yadsınamaz.

Öğrencilerine eleştirel okuma becerisi kazandıracak olan öğretmenin; metin seçimi, uygun tekniklerin kullanımı, işlevsel öğrenme öğretme süreçlerinin hazırlanması vb. konularda bilgi sahibi olmasının yanında eleştirel okuma becerisini de sergileyebilmesi beklenir. Ayrıca Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan özel alan yeterlikleri içinde “Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme”, “okuma kültürü oluşturabilme ve geliştirebilme” yeterlikleri de yer almaktadır. Bu durumda geleceğin öğretmenleri olarak kabul edebileceğimiz Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının eleştirel okuma konusunda öğrencilerine model olup olamayacaklarına ilişkin çıkarımları sağlayacak araştırmaların yapılması önem kazanmaktadır.

Amaç: Bu araştırmada, öğretmen adaylarının, öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirebilme potansiyellerine yönelik çıkarımlarda bulunmak üzere Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin bazı değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırmada; nicel araştırma stratejisi içinde yer alan betimsel nitelikli genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1994). Bu araştırmada da Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri tanımlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubu: Araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri ve Türk Dili ve Edebiyatı Pedagojik Formasyon öğrencileri olmak üzere 173 kişiden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Karabay (2012) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Başarı Testi kullanılmıştır. Çoktan seçmeli olarak düzenlenmiş olan Eleştirel Okuma Başarı Testinde; anlam ve mantık ana başlığına ilişkin 14 soru, genel doğruluk ana başlığına ilişkin 8 soru, yazınsal/ edebi analiz ana başlığına ilişkin ise 10 soru olmak üzere toplam 32 soru yer almaktadır. Ayrıca testin KR 20 güvenirliği .81, ortalama gücü .64 olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen veriler değişkenlerin niteliklerine uygun olarak betimsel analiz teknikleriyle çözümlenecektir.

Bulgular: Araştırma süreci devam ettiği için kesin *Bulgular* henüz elde edilmemiştir. Ancak yapılan analizler sonunda, öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerini; “anlam ve mantık”, “genel doğruluk” ve “edebi analiz” boyutları çerçevesinde belirlemeye yönelik *Bulgulara* ulaşılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının adı geçen boyutlar çerçevesinde belirlenen eleştirel okuma düzeylerinin; Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı ve Türk Dili ve Edebiyatı Pedagojik Formasyon öğrencisi olma durumlarına, cinsiyetlerine, başarı durumlarına, bir yılda okudukları kitap sayısına, en çok okudukları kitap türüne ve sosyal medyayı etkili olarak kullanma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Okuma becerisi, eleştirel okuma, Türkçe öğretmen adayı, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayı

Kaynaklar

- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Beşinci Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık LTD.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMIRCIOĞLU,
Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı
haktan.demircioglu@bozok.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Çocukların karakter gelişimlerinin sağlıklı bir platformda desteklenebilmesi için gerekli olan en temel bileşen, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının nitelikli olmasıdır. Doğduğu andan itibaren, anne babası ya da bakım vereni tarafından koşulsuz kabul edilerek büyütülen ve doğru ve tutarlı bir tutumla yetiştirilen çocukların duygusal ve sosyal bağlamda akranlarına göre daha güçlü oldukları yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Meeker ve Johnson, 2005). Çocuğun psikososyal gelişiminin olumlu yönde ilerlediğinden bahsedebilmek için anne babanın ya da bakım verenin düşünce ve davranışlarının kararlı, tutarlı ve sağlıklı olması gerekmektedir. Çocuğunun gelişimini izleyen, bu süre içerisinde onun kendine özgü güçlü yönlerini tanımaya çalışan ve bu yönlerin gelişmesine olanak tanıyan anne babalar, çocuklarının gelişimine daha nitelikli katkı sunmaktadır (Grusec, 2008). Aynı zamanda, aile içi doğru iletişim stratejilerini uygulayarak çatışmaları uzlaşma ile sonlandıran, doğru çocuk yetiştirme tutumunu benimseyen anne babaların, kişisel, ailevi ve çevresel riskleri, doğru tedbirlerle kontrol altına aldığı belirtilmektedir (Kuczynski, 2003).

Tüm anne babaların, çocuklarının gelecekte nasıl biri olmaları gerektiği ile ilgili açık ya da gizli beklenti ve idealleri vardır. Anne babalar çocuklarını bu amaca yönlendirmek için birçok farklı yöntem denerler. Çocuklarının davranışlarını pekiştirirler ve cezalandırırlar, kendilerini rol model olarak kullanırlar, kendi inanç ve beklentilerini açıklarlar ve değer ve amaçlarını destekleyecek ortamlar seçerler. Böylelikle her ebeveynin benimsediği ve uyguladığı bu farklı yollar, farklı çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına yol açar. Bu farklı tutum ve davranışlar, çocuklarda ve ergenlerde farklı davranışlara neden olduğu için gelişim psikologları tarafından yapılan araştırmalarda önemli bir yer teşkil etmiştir (Argun, 1995; Steinberg ve Silk, 2002; Hart ve diğerleri, 2003).

Anne babalığın doğasını tanımlama çabasıyla, 1930’lardan bu yana araştırmacılar tarafından çok farklı anne baba özellikleri oluşturulmuştur. Bu özellikler; kabullenmeden, çocuk merkezliliğe, saldırganlıktan cezalandırıcılığa kadar farklılık göstermiştir. Anne baba tutumlarını tanımlamak için yapılan ilk ciddi metodolojik çalışmaların 1940’larda yapıldığı görülmektedir. Baldwin ve arkadaşları, anne babaların farklılık gösterdiği iki temel boyut tanımlamışlardır. Bunlardan biri, anne baba ve çocuk arasındaki sözel iletişimin yüksek düzeyde olduğu, aile kurallarının nedenlerinin çocuğa açıklandığı, çocuğa mümkün olduğunca fazla kararda fikir belirtme şansının verildiği “demokrasi boyutu”; diğeri ise çocuğun davranışları üzerinde kısıtlamaların vurgulandığı, bu kısıtlamaların net bir şekilde çocuğa yöneltildiği, disiplin kararları üzerinde sürtüşmenin az olduğu “kontrol boyutu”dur (Fish, Amerikaner ve Lucas, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı bir ilişki ve iletişim kurabilmelerine destek olmak ve doğru tutum ve tavırla yaklaşabilmelerini sağlamak amacıyla 2006 yılında 7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı’nı geliştirmiştir. Program, 2012 yılı Ağustos ayında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca “7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı” olarak onaylanmıştır (MEB, 2012). Ergeni tanımak, iletişim kurmak, birlikte büyümek, aile tutumları, riski yönetmek, olumlu davranış kazandırma, uzlaşabilmek ve geleceği planlamak olmak üzere sekiz modülden oluşan Program kapsamında 2013 yılı aralık ayı itibarıyla 500.000’i aşkın ebeveyne ulaşılmıştır (MEB, 2013).

Türkiye’nin de üye olduğu Avrupa Hayat Boyu Rehberlik Politika Ağı tarafından 2012 yılında, yetişkin eğitimi çalışmaları kapsamında “7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı” oldukça önemli bir çalışma olarak değerlendirilmiş ve veri tabanında ilgi çekici yetişkin eğitimi uygulamaları arasında göstermiştir (MEB 2012).

Amaç: Bu araştırma, çocuğu ilköğretime ya da ortaöğretime devam eden annelere-babalara yönelik uygulanan 7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı’nın çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Ankara, İzmir, İstanbul, Kocaeli, Bursa, Trabzon, Samsun, Mersin, Adana, Antalya, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır ve Batman’da, 2011-2012 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen araştırma; ön test son test kontrol gruplu deneysel desene göre modellenmiştir. Araştırma, çocuğu yedi ile 19 yaş arasında olan 510’u anne ve 142’si baba olmak üzere toplam 652 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda 254 anne, 67 baba olmak üzere 321 ebeveyn; kontrol grubunda ise 256 anne, 75 baba olmak üzere 331 ebeveyn yer almıştır. 7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı’nın çocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla deney grubunda yer alan ebeveynlere yönelik sekiz haftalık kapalı grup uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise program uygulanmamıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu ve “Aile Tutumu Envanteri” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız örneklem için t testi ile Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Bulgular: Verilerin analizi sonucunda, 7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı’nın deney grubunda yer alan ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir fark yarattığı; kontrol grubunda ise herhangi bir değişimin olmadığı ortaya konmuştur. Deney grubunda yer alan anne ve babaların çocuk yetiştirme tutumları arasında babalar lehine anlamlı bir

farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İller arası karşılaştırmalara bakıldığında ise, İzmir, Kocaeli, Bursa ve Samsun illeri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda, 7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı uygulamalarının ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığı, program uygulamalarından babaların annelere göre daha çok yararlandığı ve bu uygulamanın örneklem grubu içerisinde yer alan illerden İzmir, Kocaeli, Bursa ve Samsun'da diğer illere kıyasla daha fazla fark yaratacak nitelikte gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Kaynakça

- Argun, Y. (1995). Anne-babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ortaokul Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerine Etkileri, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fish, M., Amerikaner, M. and Lucas, C. (2007). Parenting preschoolers in rural Appalachia: Measuring attitudes and behaviors and their relations to child development. *Parenting Science and Practice*, 7(3), 205-233.
- Grusec, J. E. 2008. Parents attitudes and beliefs: their impact on childrens development. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, University of Toronto, Canada.
- Kuczynski L, ed. 2003. *Handbook of dynamics in parent-child relations*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Hart, C. H., Newell, L. D., and Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social/communicative competence in childhood. In J.O. Greene & B.R. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, NJ: L. Earlbaum Associates.
- MEB, 2012. 7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca Onaylandı <http://orgm.meb.gov.tr/www/7-19-yas-aile-rehberligi-programi-talim-ve-terbiye-kurulu-baskanliginca-onaylandi/icerik/83>, [Veri tabanına erişim; 28.10.2013]
- MEB, 2012. 7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı Avrupa Hayatboyu Rehberlik Politika Ağı tarafından en iyi örnekler arasında gösterildi <http://orgm.meb.gov.tr/www/7-19-yas-aile-rehberligi-programi-avrupa-hayatboyu-rehberlik-politika-agi-tarafindan-en-iyi-ornekler-arasinda-gosterildi/icerik/101> [Veri tabanına erişim; 02.02.2014]
- MEB, 2013. 7-19 Yaş Aile Rehberliği Programı. <http://orgm.meb.gov.tr> [Veri tabanına erişim; 02.02.2014]
- Meeker, E. and J. L. Johnson (2005). *Evidence-Based Parenting Education Programs*. Coordinated Care Services Inc.
- Steinberg, L. and Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 1. Children and parenting* (4th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ID:402

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Okul Bahçesinde Görmek İstedikleri Fiziksel Alan Özellikleri ve Materyaller

Arş. Gör. Zeynep KILIÇ
Sinop Üniversitesi, zeynep_kilic06@hotmail.com

Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Ankara Üniversitesi, ghaktanir@ankara.edu.tr

ÖZET

Eğitimin öncülerinden Rousseau, Pestallozzi, Froebel ve Dewey çocukların doğa yoluyla öğrendiğini, doğal ortamlarda araştırma, gözlem yapma, keşfetme özgürlüğüne sahip olduklarını vurgulamışlardır. Ancak günümüz toplumları bu konuya daha az önem vermektedir. Eğitim kurumlarında daha çok kapalı alanlar için etkinlikler geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Çocukların istekleri göz önünde bulundurularak ve onların katılımıyla bir açık hava oyun alanı planlandığına dair yapılan çalışmaların çok az olduğu ve bunların da ilkököl ve lise çağı çocukları ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bir araştırmada okul yönetimi ve öğretmenlerin okul bahçelerinin çocuk oyun ve aktiviteleri için yetersiz kaldığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Aynı araştırmada ilkököl çocuklarının daha çok oyun alanına ihtiyaç duydukları, lise çağındaki çocukların ise sosyalleşebilecekleri ortamlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Tüm çocukların okul bahçesinde en çok oturma alanı, çim alan ve dış mekân dersliği istediği belirlenmiştir ve bu istekler göz önünde bulundurularak okul bahçesi tasarımları yapılmıştır.

Bu çalışmada çocukların duygu, düşünce ve hayallerini resim yoluyla ifade edebilmelerinden yola çıkılarak çocuklardan hayal ettikleri, görmek istedikleri okul bahçelerini çizmeleri istenmiştir.

Bu çalışmanın amacı: Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokulların anasınıflarına devam eden çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri ortam özelliklerini belirlemektir.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yönelik bilgi edinilmeye çalışılmıştır:

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullara giden kız ve erkek çocukların görmek istedikleri okul bahçesinin fiziksel alan özellikleri nelerdir?

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullara giden kız ve erkek çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri materyaller nelerdir?

Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullara giden kız ve erkek çocukların görmek istedikleri okul bahçesinin ortam özellikleri ile devam ettikleri okulların bahçelerinin sahip olduğu özellikler arasında benzerlik var mıdır?

Bu çalışma, varolan durumu belirlemeye yönelik, doküman analizi ve görüşmeye dayalı nitel bir araştırmadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden seçilen 6 ilkokulun anasınıfına devam eden 120 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri çocukların konu ile ilgili çizdikleri resimler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme yöntemiyle her çocuktan resmini anlatması istenmiş ve resimlerde yer alan öğeler belirlenmiştir. Verilerin analizinde yüzde hesabı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra alt amaçların incelenebilmesi için gerekli istatistik hesaplamalar yapılmıştır. Araştırmada çocukların beklenti ve isteklerinin okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyler ve çocukların cinsiyetine göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Araştırmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

Çocuklar genel olarak açık uçlu ve doğal öğeler içeren bir okul bahçesi görmek istemektedirler.

Sosyo-ekonomik düzey ayırımına bakılmaksızın çocukların okul bahçesinde en çok görmek istedikleri;

Zeminler; çimen, toprak, beton ve kum,

Materyaller; kaydırak, salıncak, top, araba, tahterevalli ve oyuncaklar,

Hayvanlar; kuş, kelebek, balık, tavşan ve uğur böceği,

Bitkiler; çiçek ve ağaç,

Diğer doğal öğeler; güneş, bulut, su ve su ile ilgili öğeler ve gökkuşağı olmuştur.

Çocukların istekleri, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetler arasındaki anlamlılığın belirlenmesi için yapılan istatistik sonuçlarına göre,

Zemin açısından, orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların cinsiyetleri ile kum zemin istekleri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiş, bu sosyo-ekonomik düzeydeki erkek çocukların kum zemin isteğinin kız çocuklardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Materyal açısından, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların cinsiyetleri ile salıncak istekleri, orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların cinsiyetleri ile “diğer” materyal (balon, tamir seti, ip, taş, çit, ev, uçurtma, tebeşir, puf minderler, kazma, kürek, tırmık, kepçe, tırmanma halatı, tren, oturma boru, çeşme, oturma, resim malzemeleri, çadır, köprü, posta kutusu, farklı kıyafetler, basket potası, kum havuzu vb.) istekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyde salıncak ağırlıklı olarak kız çocukların istediği, orta sosyo-ekonomik düzeyde “diğer” materyalleri de ağırlıklı olarak erkek çocukların istediği belirlenmiştir.

Hayvan açısından, sosyo-ekonomik düzeylere göre çocukların cinsiyetleri ve okul bahçesinde görmek istedikleri hayvan tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bitkiler açısından, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların cinsiyetleri ile ağaç ve çiçek istekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ağaç ve çiçeği ağırlıklı olarak kız çocukların istediği belirlenmiştir.

Diğer doğal ögeler açısından, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden çocukların cinsiyetleri ile diğer başlığı altında yer alan ögelere (yol, ağaç dalı, ejderha, kuş yuvası, çamur, arı kovani, köpek kulübesi, yağmur, deniz kabuğu, kaya, ışık gibi) yönelik istekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ögeleri de ağırlıklı olarak kız çocukların istediği belirlenmiştir.

Çocukların yanıtları incelendiğinde devam ettikleri okulların bahçelerine eleştirel bir gözle bakabildikleri ve bunu resimlerine yansıtabildikleri belirlenmiştir.

Okul bahçesini daha aktif kullanan çocukların isteklerini daha ayrıntılı anlattıkları ve daha bilinçli olarak okul bahçesinde bazı değişiklikleri istedikleri görülmüştür. Bunun yanısıra çocukların geleneksel çocuk yetiştirme tutumlarının etkisiyle de yanıt verebildiği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Anasınıfı, Okul Bahçesi, Ortam

Kaynakça

- Algan, H. ve Uslu, C. (2009). İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana örneği. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 129-140.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Unpublished doctoral dissertation. The University of North Carolina, Greensboro, North Carolina.
- Özdemir, A. ve Çorakçı, M. (2011). Ankara okul bahçelerinin katılımcı yöntemle yenilenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 7-20.
- Towell, J. L. (1997). *Quality outdoor preschool environment in early care and education centers*, Unpublished master dissertation, University of Oklahoma, Edmond, Oklahoma.

Kaygı ile Baş Etme Programının Etkililiğinin Sınanması-Üstün Zekâlı Çocuklar Örneği

Dr. Nüket AFAT

Milli Eğitim Bakanlığı, nuketafat@hotmail.com

Problem durumu: Ergenlik psikolojik, biyolojik ve sosyal gelişimlerin yaşandığı ve yaşamla ilgili önemli kararların verildiği bir dönemdir. Aynı zamanda hayatın dönüm noktası sayılan okul ya da meslek seçimi için de kritik bir dönemdir. Bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren uyarılmışlık hali olarak tanımlanan kaygı, kritik dönemlerde yükselebilir ve yanlış kararların verilmesine sebep olabilir. Kaygının ortaya çıkmasına sebep olan bir olay değil olay hakkındaki yorumlardır. Aksak düşünceler fark edilip yönetilebilirse kaygı da baş edilebilir bir duygu olacaktır. Kağan (2006)'a göre sınıflarda aktif olup da sınavlarda düşük başarı gösteren öğrencilerin başarısızlık nedenleri araştırılırken, aksak düşünce temellerine de bakılması gerekmektedir.

Üstün zekâlı ergen ve gençler açısından durum daha da zorlaşmaktadır. Çünkü onlar, bu dönemi, bir yanıyla gelişimsel sorunlarla, öte yandan üstün zekâlarına ait özelliklerin yaratacağı risklerle uğraşmakla geçirmek zorunda kalabilmektedirler. Bu nedenle özel bir ilgiyi hak ediyor görünmektedirler.

2001 yılında yayınlanmış olan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin, gelişimsel-önleyici bir yaklaşım çerçevesinde sunulması benimsenmiştir. Bireyin hayatında başarılı ve mutlu olabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir ve rehberliğin amacı da bireyin bu nitelikleri kazanmasına yardım etmektir (Erkan, 2006). Bu niteliklere verimli çalışma, sınava hazırlanma, zamanı iyi kullanabilme, etkili karar verme, problem çözme, plan yapma becerileri, kendini tanıma ve kabul etme, başkalarına saygı ve yardımlaşma gibi değerler örnek gösterilebilir.

Yeşilyaprak (2008)'a göre çağdaş eğitimin işlevi, öğrencilerin bedensel, psikolojik ve toplumsal yönlerden bütün olarak gelişmelerine, topluma aktif uyum yapabilecek mutlu ve üretken bireyler olarak yetişmelerine olanak sağlayarak yardım etmektir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin genel özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alındığında, kaygı ile baş etme ve yönetme becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanacak eğitim programının, bilişsel süreçleri yoğun bir şekilde devreye sokan nitelikler taşıması gerektiği düşünülmektedir. Bilişsel terapinin üzerinde durduğu bilişsel çarpıtmalardan, "Ya Hep Ya Hiç Düşüncesi"nde, yapılan işlerde hatasız olmak ya da o işte tamamen başarısız olduğunu düşünmek gibi durumu yalnızca iki şekilde değerlendirme, üstün zekâlı ve yetenekli bir çok öğrencinin kaygısının altında yatan düşünce sistemi olmaktadır. Bu özellikler dikkate alındığında akılcı duygusal davranışçı psikolojik danışma kuramı bilişsel kavramlarla çalışırken oldukça etkili bir kuram olmaktadır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemi akılcı duygusal yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen Kaygı ile Başa çıkma Programının 7. Sınıftaki üstün zekâlı öğrencilerin kaygı ve akademik başarı düzeylerine etkisini incelemektir.

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı üstün zekâlı öğrencilerin kaygı ile ilgili farkındalık geliştirip ve onu yönetebileceklerini fark ettirecek bir eğitim programı tasarlamak ve bu eğitim programının etkililiğini sınamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır.

DENENCE 1- Oluşturulan deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

DENENCE 2- Deney grubunun son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

DENENCE 3- Kontrol grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

DENENCE 4- Oluşturulan deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem: Araştırma "ön test - son test kontrol grup modeline" uygun deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni durumluluk süreklilik kaygı düzeyleri iken bağımsız değişkeni ise deney grubundaki öğrencilere uygulanan eğitim programıdır.

Araştırmanın kapsamına giren denekler 2011-12 eğitim öğretim yılında Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda 7. Sınıfa devam eden üstün zekâlı öğrencilerden oluşmuştur. Öğrenciler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan komisyon tarafından uygulanan grup (TKT 5-7) ve bireysel zeka (Stanford Binet) incelemesine dayalı iki aşamalı değerlendirme sürecinden geçerek, üstün zekâlıların eğitimi projesinin yürütüldüğü bu okula 1. Sınıfta kabul edilmişlerdir. Araştırmaya 8 deney 8 kontrol grubundan olmak üzere 16 öğrenci dahil edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında programın etkililiğini sınamak üzere öğrencilere çalışmanın başında ve sonunda durumluluk süreklilik kaygı envanteri ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması ve standardizasyonu Necla Öner ve Ayhan Le Compte tarafından 1983 yılında yapılmıştır. Envanter toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir. Durumluk Kaygı Ölçeği, bireyin belli bir anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak cevaplamasını; Sürekli Kaygı Ölçeği ise, bireyin genellikle nasıl hissettiğini betimlemesini gerektirmektedir. Her iki ölçek, yirmişer maddeden oluşmuştur. Öner ve Le Compte tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri'nin Alpha güvenilirlik katsayısı Sürekli Kaygı Ölçeği için çeşitli uygulamalarda 0,83-0,87 arasında, Durumluk Kaygı Ölçeği için 0,94-0,96 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik sayısı ise çeşitli uygulamalarda Sürekli Kaygı Ölçeği için 0,71-0,86 arasında, Durumluk Kaygı Ölçeği için 0,26-0,68 arasında bulunmuştur.

Araştırma kapsamında haftada 1 kez 90 dakika süre uygulanan program 11 hafta olarak tasarlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Program akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Programın içeriğinde kaygı, olumsuz iç konuşmalar, Ellis'in ABC Modeli, korkular, akılcı olmayan inançlar, akılcı inançlar, etkili çalışma stratejileri hedef analizi ve hedef oluşturma çalışmalarına yer verilmiştir.

Programın etkililiğinin sınanması için oluşturulan denenceler doğrultusunda deney ve kontrol grubunun ön ve son testleri karşılaştırılmış bu süreçte nan parametrik testlerden Mann Whitney U ve wilcoxon testleri kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan değerlendirmelerde deney ve kontrol grubunun ön test *Sonuçları* ile kontrol grubunun öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum deney ve kontrol gruplarının durumluluk süreklilik kaygı düzeyleri bakımından birbirine denk özellikler sergilediği ve uygulama yapılmayan kontrol grubunda araştırma sonunda ilgili değişkenler bakımından bir farklılık yaşanmadığı söylenebilir.

Deney grubunun ön ve sontest puanları ile deney ve kontrol grubunun son test *Sonuçları* arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bunun sonucunda uygulanan programın, deney grubunun durumluluk ve süreklilik kaygı düzeylerinde istendik yönde bir değişim yarattığı söylenebilir. Anlamlı farklılıklar .01 düzeyindedir.

Sonuçlar: Değerlendirmeler sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen programın 7. sınıfta okuyan üstün zekalı öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmede etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Üstün Zekâ ve Yetenek, Kaygı, Akılcı Duygusal Yaklaşım

Kaynakça

- Erkan, S. (2006). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması. (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım Ankara.
- Kağan, S. (2006). Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Mükemmeliyetçilik Eğitiminin Sporcuların Mükemmeliyetçilik, Başarı Güdüsü ve Başarısızlık Korkusuna Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öner, N. & Le Compte A. (1985). Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No: 333, İkinci Baskı, İstanbul.
- Yeşilyaprak B. (2008). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara,

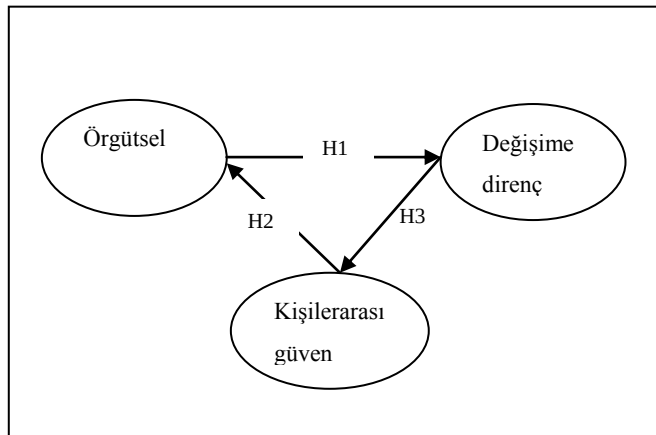
Örgütsel Dedikodu, Değişime Direnç ve Kişilerarası Güven Arasındaki İlişkisi

Araş. Gör. Dr. Çiğdem APAYDIN
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
cigdemapaydin@akdeniz.edu.tr

Problem durumu: Dergilerde yer alan haberler, internet sayfalarında popüler oturumlar dedikodunun dünyanın her yerinde yapıldığını gösteren araçlar konumundadırlar. Dunbar (2004) insanların günlük konuşmalarını incelediği araştırmasında bireylerin zamanlarının üçte ikisini sosyal konularla bir bakıma dedikodu ile geçirdiklerini tespit etmektedir. Dedikodu örgütsel ve sosyal yaşam açısından karmaşık ve sık rastlanan bir olgu olmakla birlikte geleneksel olarak gözardı edilmekte, marjinalleştirilmekte, şeytanlaştırılmakta ve değersizleştirilmektedir (Waddington, 2012; Noon ve Delbridge, 1993). Kişilerarası güven hem bilişsel hem de duyuşsal temellere sahiptir (Lewis ve Wiegert, 1985; McAllister, 1995). Bilişsel temelli güven, diğer kişinin yeterliğine ve güvenirliliğine dayalı bir karar anlamına gelmektedir (McEvily, Perrone ve Zaheer, 2003). Chua, Ingram ve Morris (2008) göre bu kararın alınması çoğunlukla iş ortamında sözsüz bağlantı yoluyla gerçekleşmektedir.

Negatif dedikodu aynı zamanda değişime direnmenin belirtileri arasında görülmektedir. Değişim obje ya da bireylerin mevcut durumlarında özlenen bir farklılaşma olarak görülmektedir (Balci, 2005). Kişisel düzeyde, değişim bilinen bir durumdan bilinmeyen bir geleceğe hareket etme temeline dayandığı için oldukça fazla kaygı yaratabilmekte; işgörenlerin değişime karşı direnme göstermelerine neden olabilmektedir (Helvacı, Çankaya ve Bostancı, 2013). Bu nedenle değişim, insanlarda ve örgütlerde derin bir direniş yaratabilmektedir. Değişime direnme işgörenlerin örgüte ve yönetime güven duymamasından kaynaklanmaktadır (Price ve Chahal, 2006).

Araştırmanın amacı: Türk eğitim sistemi içinde sürekli değişimler gerçekleşmektedir (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011). Doğru ve Uyar (2012) Türkiye'de sosyal ve ekonomik gelişmelere eğitim sisteminin ayak uyduramadığını belirtmektedir. Dedikodu örgütsel yaşamın yaygın ve kaçınılmaz bir gerçeği olarak kabul görmesine (Turner ve diğerleri, 2003) rağmen örgütsel bir olgu (Crampton, Hodge ve Mishra, 1998) olduğu büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Bu amaçla bu araştırma Şekil 1'de yer alan teorik modeli ve buna bağlı olarak aşağıda ifade edilen hipotezleri test etmektedir.



Şekil 1. Alanyazına dayalı olarak geliştirilen teorik model

- H1a. Negatif dedikodunun davranışsal direnç üzerine pozitif bir etkisi vardır.
 H1b. Pozitif dedikodunun davranışsal direnç üzerine pozitif bir etkisi vardır.
 H1c. Negatif dedikodunun duyuşsal direnç üzerine pozitif bir etkisi vardır.
 H1d. Pozitif dedikodunun duyuşsal direnç üzerine pozitif bir etkisi vardır.
 H1e. Negatif dedikodunun bilişsel direnç üzerine pozitif bir etkisi vardır.
 H1f. Pozitif dedikodunun bilişsel direnç üzerine pozitif bir etkisi vardır.
 H2a. Kişilerarası güvenin negatif dedikodu üzerine negatif bir etkisi vardır.
 H2b. Kişilerarası güvenin pozitif dedikodu üzerine pozitif bir etkisi vardır.
 H3a. Davranışsal direncin kişilerarası güvene negatif bir etkisi vardır.
 H3b. Duyuşsal direncin kişilerarası güvene negatif bir etkisi vardır.
 H3c. Bilişsel direncin kişilerarası güvene negatif bir etkisi vardır.

Yöntem

Araştırma modeli: Bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir.

Evren ve örneklem: Bu araştırmanın evrenini Antalya ili merkez sınırları içinde bulunan beş ilçede (Aksu, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa ve Döşemealtı ilçesi) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 10.746 öğretmen oluşturmaktadır. Antalya'daki beş ilçenin evrende temsil edildikleri oranda örnekleme alınmışlardır. Örneklem sayısını elde etmek için 600 anket dağıtılmış bunlardan 522'si dönmüştür.

Kullanılan ölçme araçları: Araştırmada üç ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden birincisi Wittek ve Wielers (1998) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Dedikodu Ölçeği", ikincisi Oreg (2006) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan "Değişime Direnç Ölçeği" ve üçüncüsü araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen "Kişilerarası Güven Ölçeği" dir.

Örgütsel dedikodu ölçeğinin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile ölçülmüş; negatif dedikodu boyutunun alfa değeri .88, pozitif dedikodu boyutunun alfa değeri .79 olarak bulunmuştur. Genel olarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel dedikodu ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş Ki-kare değeri ($\chi^2= 83.72$) ve serbestlik derecesi ($df=42$), $p = 0.000 < 0.05$) bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri RMSEA=0.044, NFI=.99, GFI=0.97, AGFI=0.96, CFI=0.99 ve SRMR= 0.027 ve RMR = .042 olarak elde edilmiştir.

Değişime direnç ölçeğinin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile ölçülmüş ve davranışsal direnç boyutunun alfa değeri .86, duyuşsal direnç boyutunun alfa değeri .76 ve bilişsel direnç boyutunun alfa değeri .83 olarak bulunmuştur. Değişime direnç ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş Ki-kare değeri ($\chi^2= 126.34$) ve serbestlik derecesi ($df=32$), $p = 0.000 < 0.05$) bulunmuştur. Uyum indeksi değerleri RMSEA=0.075, NFI=.98, GFI=0.95, AGFI=0.92, CFI=0.98 ve SRMR= 0.034 ve RMR = .037 olarak elde edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açıcı faktör analizi kullanılmıştır. KMO değeri .946, Barlett Sphericity Testi sonucu 5203.345 ve $p=.000$ ($p<0.001$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan açıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı % 70 olarak elde edilmiştir. Ölçek tek boyutludur ve maddelere ait faktör yük değerleri .754 - .879 arasında değişmektedir.

Verilerin analizi: Verilerin analizinde SPSS 13.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog and Sörbom, 2001) istatistik paket programlarından yararlanılmıştır. Demografik özelliklere (cinsiyet, medeni durum, yaş ve kıdem) ilişkin frekans ve yüzde dağılımları, *Veri toplama araçlarına* ait boyutların ise ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada *Veri toplama araçları* arasındaki ilişki için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Örgütsel dedikodu, değişime direnç ve kişilerarası güven arasındaki ilişkinin test edilmesi için çoklu hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Analizler doğrultusunda boyutlara ait aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde kişilerarası güvenin yüksek düzeyde, örgütsel dedikodunun orta düzeyde, değişime direncin ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın başka bir bulgusuna göre pozitif dedikodu davranışsal direnç üzerinde anlamlı bir etkisi oluşturmazken, negatif dedikodu davranışsal direnç üzerinde pozitif bir etki oluşturmaktadır. Yine pozitif dedikodunun duyuşsal direnç üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu, negatif dedikodunun duyuşsal direnç üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Pozitif dedikodunun bilişsel direnç üzerinde anlamlı bir etkisi olmazken, negatif dedikodunun bilişsel direnç üzerinde anlamlı pozitif etkisi bulunmaktadır. Analizler sonucunda kişilerarası güvenin pozitif dedikodunun ve negatif dedikodunun üzerinde negatif bir etkisi bulunmaktadır. Davranışsal olarak değişime direnme, kişilerarası güveni azaltıcı yönde gelişmektedir. Değişime direncin duyuşsal ve bilişsel direnç yönünden değişimi, kişilerarası güveni etkilememektedir.

Sonuç: Bu araştırma eğitim örgütlerinde örgütsel dedikodunun yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışma örgütsel dedikodu ve değişime direnç arasında düşük düzeyde de olsa bir ilişkinin olduğunu kanıtlamaktadır. Örgütsel dedikodunun, meslektaşları etkilemek, sosyal çevrenin anlaşılmasını kolaylaştırmak gibi yararlı *Sonuçları* olmasına rağmen negatif çağrışımlar taşıması açısından bir paradoksu da bulunmaktadır. Bu çalışmanın bir katkısı da sosyal ağ yoluyla örgütsel dedikodunun iki biçiminin mercek altına almasıdır. Pozitif dedikodunun kişilerarası güveni etkilemesi önemli ampirik bir bulgudur. Bu çalışma aynı zamanda negatif dedikodu ile kişilerarası güven arasındaki ilişkinin önemini de vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: örgütsel dedikodu, değişime direnç, kişilerarası güven, öğretmenler

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. & Büyüköztürk, Ş. (2011). Change tendencies scale development. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73 - 90.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim Yönetimi Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
- Chua, R.Y.J., Ingram, P., & Morris, M.W. (2008). From the head and the heart: Locating cognition- and affect-based trust in managers' professional networks. *Academy of Management Journal*, 51(3), 436-452.
- Crampton, S. M., Hodge, J. W., & Mishra, J. M. (1998). The informal communication network: Factors influencing grapevine activity. *Public Personnel Management*, 27(4), 569-584.
- Doğru, S. & Uyar, M. (2012). An investigation on resistance to change tendency of province organizations of ministry of education (in Konya sample). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 119- 143.
- Dunbar, R. I. M. (2004). Gossip in evolutionary perspective. *Review of General Psychology*, 8, 100-110.
- Ellwardt, L. (2011) *Gossip in organizations. A social network study*. Netherlands: Ridderprint.
- Ellwardt, L. , Wittek, R., & Wielers, R. (2012). Talking about the boss: Effect of generalized and interpersonal trust on workplace gossip. *Group & Organization Management*, 37(4), 521- 549.
- Grosser, T., Lopez- Kidwell, V., & Labianca, G. (2010). A social network analysis of positive and negative gossip in organizational life. *Group & Organization Management*, 35(2), 177- 212.
- Helvacı, A., Çankaya, İ., & Bostancı, A. B. (2013). Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri ve düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 16(1), 120- 135.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2001). *Lisrel 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Kurland, N.B., & Pelled, L.H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review*, 25(2), 428-438.
- Lewis, J.D., & Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63, 967-985.
- McAllister, D.J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59.

- McAndrew, F. T., Bell, E. K., & Garcia, C. M. (2007). Who do we tell and whom do we tell on? Gossip as a strategy for status enhancement. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1562-1577.
- Noon, M. & R. Delbridge (1993). News from behind my hand: Gossip in organizations. *Organization Studies*, 14(1), 23-36.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (1), 73 – 101.
- Price, A. D. F. & Chahal, K. (2006). A strategic framework for change management. *Construction Management and Economics*, 24(3), 237- 251.
- Turner, M. M., Mazur, M. A., Wendel, N., & Winslow, R. (2003). Relational ruin or social glue? The joint effect of relationship type and gossip valence on liking, trust, and expertise. *Communication Monographs*, 70(2), 129-141.
- Waddington (2012). *Gossip and organizations*. New York: Routledge.
- Witteck, R. & Wielers, R. (1998). Gossip in organizations. *Computational & Mathematical Organization Theory*, 4(2), 189–204.

How to use proverbs in foreign language education

Dr. Metin YURTBAŞI

Istanbul University, metinyurtbasi@yahoo.com

ABSTRACT

Problem: Education in its general sense is a form of learning in which the knowledge, skills, and habits of a group of people are transferred from one generation to the next through teaching, training, or research. Education frequently takes place under the guidance of others, but may also be autodidactic. The aim of this presentation is to explore the following question: (a) Do the proverbs not only convey precise moral lessons, warnings, advice and truth they express in relation to culture? (b) Do they have anthropological, socio-linguistics, and language education backgrounds? (c) Can the proverbs help to the learning of grammatical, lexical, pronunciation, and intonation problems as well? The new language they are trying to learn and the people whose culture they are trying to explore and communicate with is to them naturally quite different than their own. In order to overcome these and many related problems before they put our students off from going any further in their studies and their motivation is lost or dwindles, some proverbs similar in meaning in both cultures come very handy as a start. Because proverbs in all languages express common human elements such as natural feelings, values and experiences identifiable by all men universally can easily be understood and shared by Turkish students as well. So the aim of this study is to determine whether proverbs will prove to be useful to overcoming cultural barriers and other language-learning related problems and thus be entered in the foreign language teaching curriculum in order to help our students gain motivation and increase their communication skills at the same time.

Method: The basic method of this research will be contrastive analysis method between L1 and L2. The descriptive method will also be used. The minimal pair analysis technique will also be used in pronunciation / intonation learning and teaching. "The comparative study of world proverbs may be considered, in some measure, as a contributive factor to a better mutual understanding and rapprochement between nations" says the paremiologist Gluski (1971). In order to achieve these and other goals stated above, some proverbs of the mother tongue and the target language matching with each other in meaning have been gathered and classified according to our aim and scope of teaching various items as for their frequency of use or word-types i.e. whether they are adjectives, verbs, adverbs, contexts or to their grammatical structures, whether they are modals, gerunds, clauses, inverted structures etc. We have also used proverbs to increase our students' skills such as essay-writing, translating and even pronunciation and intonation exercises or quoting them in public speaking. Students love to explore new items and use them if such materials are made available to them. They can even find many other innovative ways themselves once they start exploring proverbs from key-word search to grammatical structures and various topics of their choice and enjoy tremendously by the experience.

Expected results: By introducing proverbs in the foreign language curriculum, Firstly, it is anticipated that students' awareness and motivation to learning about a new culture, its language and people are increased without noticing as they identify themselves with those common human elements expressed in relevant proverbs. Secondly, their knowledge of vocabulary and grammatical skills will develop. Thirdly, their pronunciation and intonation skills, i.e. oral expression skills will be improved. So, all in all, they will be communicating more comfortably and effectively with the people of the target language by gaining more confidence through their personal efforts guided by such a innovative method.

References

- Balogun, O A. (2006). "A Jurisprudential Analysis of Yoruba Proverbs," *The Cambrian law Review*, 2006, Vol. 37, pp. 86-97.
- Bazerman, Charles. (2006). "Analyzing the Multidimensionality of Texts in Education." In Judith L. Green & Gregory Camilli & Patricia B. Elmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington: American Educational Research Association, 77-94.
- Dewey, John (1916/1944). *Democracy and Education*. The Free Press. pp. 1-4. ISBN 0-684-83631-9.
- Gibbs, Raymond W., and Beitel, Dinara. (2003). "What proverb understanding reveals about how people think." In Wolfgang Mieder (Ed.), *Cognition, Comprehension and Communication. A Decade of North American Proverb Studies (1990-2000)*. Hohengehren: Schneider- Verlag., 37-52.
- Gluski, Jerzy (1971). *Proverbs: A Comparative Book of English, French, German, Italian, Spanish and Russian Proverbs with a Latin Appendix*. New York: Elsevier Publishing.
- Harnish, Robert M. (2003). "Communicating with proverbs." In Wolfgang Mieder (Ed.), *Cognition, Comprehension and Communication. A Decade of North American Proverb Studies (1990-2000)*. Hohengehren: Schneider-Verlag., 163-184.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Litovkina, Anna T. (2000). *A Proverb a Day Keeps Boredom Away*. Pécs-Szekszárd: IPFKönyvek
- Mieder, Wolfgang. (1993). *Proverbs Are Never Out of Season. Popular Wisdom in the ModernAge*. New York: Oxford University Press.

An Overview of Three Successful Teacher Education Systems: Australia, Singapore, and South Korea

Research Assistant Selda ARAS
TED University, seldaustebay@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: Quality of teachers is accepted as one of the most important factors affecting learning and development of students. Researchers found relations between performance of teachers and societal goals and problems. This emerging interest on teachers results with more importance given for teacher education (Ingersoll, 2007). Three countries' teacher education systems are aimed to be given within this paper: South Korea, Australia, and Singapore. Achievements of students in international exams are very high and teachers have prestigious statues in those countries. Selected countries' education systems are accepted as successful ones based on the international exams and OECD reports. South Korea, Australia, and Singapore have been in the first ten countries based on students' achievements in PISA (OECD, 2010). It is important to gain insight about the top performers on school systems and analyze the reasons behind their success. Being aware of the best examples would be beneficial for teachers, researchers, and policymakers interested in teaching and learning. Examining the education systems, teacher education systems, and professional development of teachers within three countries, it is aimed to inform readers related with teaching to have an insight about those countries' models and understand the reasons behind their success.

Purpose of the Study: This study aims to investigate the education systems and teacher education systems of Australia, Singapore, and South Korea and address some of the above issues by examining the preparation and qualifications of early childhood, elementary and secondary teachers in three nations. The study investigated teacher education systems of those countries by introducing their education systems in a general picture, then giving teacher selection and recruitment procedures of countries, and providing information about teacher education and professional development process of pre-service and in-service teachers. Teachers' working conditions, salaries, and status among three countries are demonstrated based on international database. Lastly, the difficulties that teachers face with and strong and weak points are provided by explaining the reasons behind their success.

Results of the Study: Teachers' social image is strong and they are accepted as role models for the society with having superior morality, integrity, and sincerity in South Korea. They have a guaranteed employment status and rights to negotiate as associations. The salary level of Korean teachers turned out to be higher when it was compared with that of other OECD member countries (OECD, 2008). However, they face with some difficult working conditions due to the huge amount of elementary and secondary students in the country. (Kim, 2001). The insufficiency of teaching staff, facilities, and instructional materials are observed in teacher training institutions. The number of students is much more than the existing staff, facilities, and materials in teacher training programs. (Kim & Han, 2002; OECD, 2008). In South Korea there are different institutions that provide teacher training programs with different curriculums and implementations. It is discussed that this results with difference among teachers' professionalism and teacher qualities. Different solution ways are trying to be explored to have a standardized quality of teacher such as reorganizing curriculum of the teacher education institutions; adopting an accreditation system of the teacher education institutions; upgrading the training institutions to the level of graduate school; abolishing the teacher training function of graduate school of education; and overall integration of the departments in colleges of education (Kim & Han, 2002).

Teachers had a prestigious picture among society in Australia. Special importance is given in Australia for professional development. Recognizing teachers who have necessary competencies and a continuous professional development, usage of new information and communication technologies on teaching and learning are considered for the lastingness of professional learning of teachers. Universities also play an important role in this area. Undergraduate programs include one or two courses for the professional developments of teachers and there are certificate programs and graduate programs on professional development (Lieberman, 2000). Universities also prepare modules for teachers. They can be taken separately or can be integrated in another program or for university degree.

Teachers are recruited from the top third of high school graduates in Singapore, that is, successful students become teachers. One out of eight applications for admission is accepted for a teacher education program. Teaching is a highly-respected profession in Singapore with the philosophy that it is hard to become a teacher. It is also known that Singapore's teachers are the creators of students who are one of the world's higher achievers (Goh & Chank, 2002). Salaries of teachers are similar with other professions. The maximum salary for a lower level teacher is twice the GDP per capita. Also, successful teachers can achieve bonus and increase their salaries (Asia Society, 2007). In Singapore there is an effective relationship between associations related with teachers. Ministry of Education (MOE), National Institute for Education (NIE), and schools' implementations indicate a consistency between each other. The research conducted by the NIE is used to develop policies by MOE. The academicians in NIE are usually invited to the MOE and be involved in discussions and meetings. This situation is also accepted as one of the reasons for the success of Singapore in education (OECD, 2010).

Discussion: Teaching is a prestigious profession among Australia, Singapore, and South Korea. This social status shows itself in the legal status and job security of teachers. Being a qualified teacher is not easy among those countries, however, teachers are provided opportunities to be promoted and worked with higher salaries. Three countries have different education

and teacher training systems within their different demographic characteristics. This data is the indicator of importance of designing culturally and demographically appropriate, sustainable, and reformist education and teacher education system for a healthy developed society.

References

- Asia Society (2007), *Learning in a Global Age: Knowledge and Skills for a Flat World*, Asia Society, and New York.
- Goh, K. C., & Chang, A. (2002). Teachers and teacher education in Singapore. In *Teachers and teacher education in Southeast Asian countries* (pp. 292-325). Bangkok, Thailand: SEAMEO-RIHED.
- Ingersoll, R., (2007). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities: Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 221–227.
- Kim, E. & Han, Y. (2002). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Background Report for Korea*. Seoul: OECD & KEDI
- Kim, M. (2001). “The study on selection and employment of elementary and secondary teachers.” *Teacher Education*, Vol. 17, pp. 22-48.
- OECD. (2008), *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010), *PISA 2009 at a Glance*, OECD Publishing.

Yrd.Doç.Dr. Selda BAKIR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
sbakir@mehmetakif.edu.tr

Fatma ADAK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
adakfatma90@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Epistemoloji terimi bilindiği gibi felsefenin bilgi sorununu ele alan; Bilgi nedir? Bilginin kaynağı nelerdir? İnsanlar nasıl bilir? gibi çeşitli soruları yanıtlayan çalışma alanını nitelemektedir (Deryakulu,2006). İnançlar ise; Bireylerin hayatları süresince aldıkları tüm kararların ve sergiledikleri tüm davranışların sebeplerinin sahip oldukları inançlar olduğu söylenebilir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Epistemoloji bilgiyi araştıran bir felsefi akımdır. Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrendiğine yönelik olarak kişisel yorumları, kişilerin epistemolojik anlayışlarına dayanır. Kişinin epistemolojik anlayışı, onun gerçekliğine, gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, bilginin nasıl öğrenildiğine, öğretildiğine ve üretildiğine yönelik bakış açılarını etkiler (Terzi ve Uysal, 2004).

Demir (2009)'e göre, epistemolojik inanç, bireylerin bilginin varlığını ve ne olduğunu öğrenmenin bu bağlamda nasıl gerçekleştiğine yönelik kişisel inançları olarak tanımlanabilir. Bu inançlar insanın yaşantılarının yanı sıra elde edeceği bilgileri zihninde anlamlandırarak ve yorumlayan bir filtre görevi görür. Epistemolojik inançlar, Schommer (1990) tarafından, bireylerin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları olarak tanımlanmaktadır.

Bireylerin epistemolojik inançlarının belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalar hem ülkemizde hem de yurt dışında son yıllarda hızla artmaktadır. Epistemolojik inançlar dayandırıldıkları temellere bağlı olarak araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınıp yorumlanmaktadır. Bireysel özelliklerden biri kabul edilen epistemolojik inançların öğrenme üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu araştırma *Sonuçlarına* dayalı olarak ortaya konulmuştur (Öngen, 2003; Deryakulu, 2004; Eroğlu, 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Deryakulu, 2006; Hofer, 2001; Shommer, 1990).

Bu *Çalışmanın amacı*, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anne – baba eğitimi değişkenlerine göre incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1) Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyete göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Fen bilgisi öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Fen bilgisi öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem: Bu çalışmada tarama modeli kullanılmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde eğitim gören Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmanın evreni ise araştırmaya katılan katılımcılarla benzer özellik taşıyan diğer fen bilimleri öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmaktadır. Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği; Pomeroy'un 1993 yılında geliştirdiği, özgün formu 50 maddeden oluşan Bilimsel Epistemolojik Ölçeği Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yeni form, 30 maddeden oluşmaktadır.

Sonuçlar: Çalışmanın veri toplama aşaması henüz tamamlanmamıştır. Fakat literatürde benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Literatürde, cinsiyetle epistemolojik inançların ilişkisine odaklanan bazı çalışmalarda epistemolojik inançlara sahip olma bakımından erkekler ve kadınlar arasında hiçbir farklılığın olmadığı ifade edilmektedir (Chan 2003; Enman ve Lunpart 2000; Acat, Türken ve Karadağ 2010; İzgar ve Dilmaç 2008; Terzi 2005; Eroğlu ve Güven 2006). Bazı çalışmalarda ise epistemolojik inançlar üzerinde cinsiyetin anlamlı etkisi olduğu ifade edilmektedir (Schommer 1993; Topçu ve Tüzün 2009). Sınıf düzeyinin epistemolojik inancı etkilediğine dair çalışmalar mevcuttur (Jehng, Johnson ve Anderson, 1993; Schomer, Calvert, Gariglietti, Bajaj, 1997; Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Eroğlu ve Güven 2006; Yılmaz, 2007). Bu *Sonuçların* aksine sınıf düzeyi değişkeninin epistemolojik inançların üzerinde anlamlı bir etkiye neden olmadığı sonucuna ulaşılmış çalışmalar da mevcuttur (Meral ve Çolak, 2009; Rakıcıoğlu, 2005; Öngen,2003; Kıralp vd., 2008).

Epistemolojik inançla ebeveyn eğitim durumunu inceleyen birçok çalışmada, ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların epistemolojik inançlarını etkilediğine dair *Bulgular* göze çarpmaktadır (Schommer,1990, Topçu ve Tüzün, 2009, Kıralp, 2008; Eroğlu ve Güven, 2006).

Öğrencilerin epistemolojik inançlarını mezun oldukları lise türüne göre inceleyen bazı çalışmalarda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu bulunmuştur (Köse ve Dinç, 2012; Meral ve Çolak, 2009).

Anahtar kelimeler: Epistemolojik inanç, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

- Acat, M.B., Türken, G., Karadağ, E. (2010). Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (4) 67-89.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.

- Demir, Ö. (2009). Bilişsel koçluk yöntemiyle öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin epistemolojik inançlarına, bilişsel farkındalık becerilerine, akademik başarılarına ve bunların kalıcılıklarına etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, 230-349.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Editörler), Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde (s.261-289). Ankara: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. ve Bıkmaz, F. (2003). Bilimsel epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2(4), 243-257.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançlarının karşılaştırılması. Eğitim Araştırmaları, 18, 57-70.
- Enman, M. & Lupart, J. (2000). Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-scendary achievent motivation, persistence, and epistemological characteristics. High Ability Studies, 11(2) , 161-178.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008, Mayıs). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. International Educational Technology Conference 2008. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eroğlu, S. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançların bazı değişkenler açısından incelenmesi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançların bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16.
- Hofer, B.K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. Journal of Educational Psychology Review, 13(4). 353-383.
- Hofer, B.K. and Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67(1), 88-140.
- Izgar, H. Ve Dilmaç, B.(2008). Yönetici aday öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 437-446.
- Jehng, J. Johnson, S. and Anderson, R.(1993) Schooling and students' epistemological beliefs about learning. Contemporary educational Psychology, 18, 23-25.
- Kıralp,A., Şahin, F. Ve Dinçyürek, S. (2008). Denetim odaklı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerin epistemolojik inançları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 98-106.
- Köse, S.ve Dinç, S.(2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyolojik özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasında ilişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18).
- Meral, M. Ve Çolak, E.(2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 129-146.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(13), 155-62.
- Rakıcıoğlu, A.Ş.(2005). The relationship between epistemologicel beliefs and teacher-efficacy beliefs of english language teaching trainees (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Schommer, M. A. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal of educational Psychology. 82(3), 498-504.
- Schommer, M. A. (1993). Epistemological developmentand academic performance among secondary students. Journal of educational Psychology, 85(3), 406-411.
- Terzi, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3(2), 158-164.
- Terzi, A.R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. Sosyal Bilimler Dergisi, 298-311.
- Topçu, S.M. ve Tüzün, Ö. (2009). İlköğretim öğrencilerinin biliş ötesi ve epistemolojik inançlarıyla fen başarıları, cinsiyet ve sosyoekonomik durumları. İlköğretim Online, 8(3), 676-693.
- Yılmaz, A. (2007). Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasında ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

"Tek Boyutta Hareket" Konusunda Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Broşür Hazırlamanın Uygulanmasının Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

Arş. Gör. Gülşen KOÇAK
A.Ü KKEF Fen Bilgisi ABD
aziziye_koleji_96@hotmail.com

Öğretmen Asiye Pınar KÖKSAL
A.Ü Eğitim Bil Ens. MEB
pinarkoks30@hotmail.com

Prof. Dr. Sabriye SEVEN
A.Ü KKEF Fen Bilgisi ABD
sseven@atauni.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Yaşadığımız dünya, teknoloji, çevrenin korunması, kendi organizmamız ve sağlıklı yaşamla ilgili bilgileri fen eğitimi aracılığı ile ediniriz. Araştıran, eleştirel düşünen, yaratıcı, akılcı bireylerin yetişmesinde fen eğitimi çok önemlidir. Bu kritere sahip bireylerin yetişmesi için etkili fen eğitimi gereklidir. Etkili bir fen eğitiminin gerçekleşmesi ise ancak anlamlı ve kalıcı bir öğrenmeyle sağlanabilir (Yürük & Çakır, 2000). Fen Bilimleri hayatımızın her safhasında rol oynar. İçeceğimiz suyun özelliklerinden, solunum yapacağımız havaya, yediğimiz besinlerin üretimi ile ve pişirilmesine kadar hepsi fen eğitiminde kazandığımız bilgilerle ilgilidir (Gürdal, 1991). Atom altı partiküllerden, evrene kadar her şeyi Fen Bilimleri sayesinde öğreniriz. Fen Bilimleri ekonomik üretkenliğe, kültürel ve sivil olaylara katılmaya teşebbüs eder. Problemlere akılcı çözümler sunar. Bu nedenle Fen Bilimlerinin etkili ve verimli olarak öğrenilmesi her açıdan çok önemlidir. Fen eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilerin kavramları anlamlı öğrenmelerini ve bu kavramları yaşantılarında gereksinimleri doğrultusunda kullanabilmelerini sağlamaktır. Temel fen kavramları daha ileri düzeydeki fen konularının temelini oluşturduğundan dolayı, yeterli bir fen eğitimi için bu kavramların ilk ve ortaöğretim sürecinde doğru ve anlamlı bir şekilde öğretilmesi son derece önemlidir (Ausubel, 1968). Bundan dolayı son zamanlarda fen eğitiminde kavram öğretimine verilen önem artmaktadır. Kavramsal değişimi kolaylaştıran bir çok yöntem vardır. Kavramsal değişimi kolaylaştıran öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri (Mason & Boscolo, 2000), bu yöntemlerden biridir. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri kavramların kalıcı biçimde yapılandırmasını sağlar. Fen sınıflarında öğrenme amacı olarak yazmanın kullanımı ile ilgili; dünyada son yıllarda çok çalışma yapılmasına (Emig, 1977; Tynjala, 1998; Hand & Prain, 2002; Klein, 1999) rağmen ülkemizde ise fende öğrenme amaçlı yazma ile ilgili yeni yeni çalışmalar yapılmaktadır (Günel, Atilla & Büyükkasap, 2009).

İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili yeterli oranda çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın; broşür hazırlama etkinliği ile öğrenme amaçlı yazma konusuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı: Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. Sınıf Genel Fizik 1 dersinin "Tek Boyutta Hareket" konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden broşür hazırlamanın etkinliğinin yapıldığı öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini saptamaya yönelik yapılmıştır.

Araştırmanın yöntemi: Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde 67 kişilik iki Fen Bilgisi Öğretmenliği sınıfında yürütülmüştür. Sınıflardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Deney grubuna ve kontrol grubuna aynı öğretim görevlisi girmiştir. Her iki gruba da aynı yöntem ve teknikte ders anlatmıştır. İlk önce konu ile ilgili temel kavramları vermiş, daha sonra konuda yer alan formülleri çıkarılış biçimleriyle birlikte öğrencilere anlatmıştır. Her iki grupta öğretim görevlisinin söylediklerini not almıştır. Ayrıca Deney grubu öğrencilerinden konu ile ilgili broşür hazırlamaları istenmiştir. Çalışmada "Tek Boyutlu Hareket" konusunda veri toplama aracı olarak konu tabanlı fen başarı testi kullanılmıştır. Söz konusu test, çalışma başında ve sonunda ön-son test olarak; çalışmadan 4 hafta sonrada kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Bu başarı testi 20 çoktan seçmeli (beş seçenekli) sorudan oluşmaktadır. Testin güvenirliliği için 2 defa pilot uygulama yapılmış ve güvenilir *Sonuçlar* elde edilmiştir. Uygulama sonucunda başarı testi için güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,692 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Bulguları: Uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin hazırbulunuşluluk seviyelerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için Bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Son test başarı puanlarına bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması (43.18), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından (30.15) 13 puan daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=-5.172$, $p< 0.05$). Elde edilen *Sonuçlara* göre broşür hazırlama etkinliğinin, akademik başarıyı artırmada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için Bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık testi başarı puanlarına bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması (39.94), kontrol grubunun aritmetik ortalamasından (27.06) 12 puan daha fazla olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t=-3.574$, $p< 0.05$). Elde edilen *Sonuçlara* göre broşür hazırlama etkinliğinin, kalıcılığı artırmada geleneksel yöntemden daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları: Uluslar arası literatürde önemli yeri olan bu konu araştırmamıza farklı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri şeklinde konu olmuştur. Farklı öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri arasında akademik açıdan farklılık olup olmadığının incelendiği bu çalışmada genel olarak şu *Sonuçlar* alınmıştır. Broşür hazırlayan deney grubunun geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu arasında son testte anlamlı fark çıkmıştır. Bağımsız t testi *Sonuçları* deney grubunun lehinedir. Yani broşür hazırlayan grubun, öğretmenin söylediklerini yazan gruptan daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. 4 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Broşür hazırlayan deney grubunun geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu arasında uygulanan kalıcılık testleri için anlamlı fark çıkmıştır. Bağımsız t testi *Sonuçları* yine deney grubu lehinedir.

Anahtar kelimeler: Fen Öğretimi, Kavram Değişimi, Öğrenme Amaçlı Yazma

Kaynakça

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Wintson, 685 p, New York.
- Emig, J. (1977). *Writing as a Mode of Learning*. College Composition and Communication, 28, 122-128.
- Günel, M., Atila, M. E. ve Büyükkasap, E. (2009). Farklı betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinde kullanımlarının 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik konusunun öğrenimine etkisi. *İlköğretim Online*, 8(1), 183-199.
- Gürdal, A. (1991). İlkokul Fen Eğitiminde Laboratuvar ve Araç Kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 145-155.
- Hand, B. and Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: A case study. *Instructional. Science Education*, 86, 737-755.
- Klein, D. P. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203- 270.
- Mason, L., Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What Changes? *Instructional Science*, 28,199-226.
- Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-230.
- Yürük, N. ve Çakır, Ö. S. (2000). Lise Öğrencilerinin Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Görülen Kavram Yanılgılarının Saptanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 185-191.

Eğitim Denetmenlerince Okul Öncesi Öğretmenlerine Yapılan Denetimin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yrd.Doç.Dr.Erkan KIRAL
Adnan Menderes Üniversitesi
erkankiral74@gmail.com

Okul Öncesi Öğretmeni Sevim BORSBAY
Hürriyet ilkokulu, İncirliova, Aydın
borsbay@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve okullara uygulamaları için gönderilen eğitim programlarının belirlenen hedefler doğrultusunda sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için eğitimin her kademesinde denetime ihtiyaç vardır. Bu denetimlerin bir kısmı eğitim denetmenleri, bir kısmı ise okul yöneticileri tarafından yerine getirilmektedir. Eğitim denetmenleri tarafından belirli periyodlarla yapılan rehberlik, gözlem ve değerlendirme şeklindeki denetimler doğal olarak öğretmenleri çeşitli şekillerde etkilemektedir. Eğitim denetmenlerince yapılan denetimin eğitim öğretim sürecinin gelişmesine katkı sağlamalı öğretmenlerin motivasyonunu yükseltmelidir (Gökçe, 1994). Eğitim denetçilerinin öğretmenlerin motivasyonunu yükselmesi için onların ne gibi niteliklere sahip olması gerektiği hangi davranış örüntülerini göstermesi gerektiği çeşitli araştırmacılar (Başar, 2000; Ateş, 2008; Taymaz, 2012) tarafından ortaya konulmuştur.

Çağdaş yönetimlerde motivasyon hem çalışanlar, hem de yöneticiler için önemli bir kavram olmuştur. Yöneticiler çalışanları motive ederek onların güçlerinden maksimum şekilde faydalanmak isterken, çalışanlarda kendilerini motive eden unsurları yönetimden talep etmektedirler. Ayrıca çalışanlar motivasyonlarını engelleyen unsurlarında yönetim tarafından giderilmesini isteyebilirler. İnsanları motive eden pek çok unsur vardır. Her insanı motive eden unsur farklı farklı olabilir. Kimi insanlar içsel olarak motive olurken kimisi dışsal olarak motive olabilir. Bu nedenle yönetim çalışanları motive edecek yolları bilmeli, bilmiyorsa bulmak için aramalıdır. Nitekim Başar'a (2000) göre denetçilerde motive etme yollarını iyi bir şekilde bilmeli ve bu yolları da etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Bu işi, yaparken görelilik kuramı gereği, zaman, kişi, durum etkenlerini iyi izlemeli ve gereğince davranabilmelidir. Eğitim lideri olan denetçinin; üyelerin beklentilerini bilmesi, onları örgütsel beklentilerle ilişkilendirmesi ve gerçekleştirmesi gerekir. Beklentilerini gerçekleştiremeyen üyelerin örgüte bağlılıkları azalır; edimlerin nicelik ve nitelikleri düşer ve *Sonuç* olarak örgütün amaçlarına ulaşması güçleşir. Denetmen ve öğretmen denetim sürecinde durumu iyi analiz etmeli ve birbiriyle empati kurmaya çalışmalıdırlar. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmene yardımcı, denetmenlerin sağlaması ilke olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu sağlanması denetmenlerin mesleki yardım ve rehberlik rolleriyle olanaklı duruma gelebilir (Uygur, 2006). Öğretmeni iş başında yetiştirirken, onun morali göz önüne alınmalı, şayet morali iyi değilse, önce moralinin düzeltilmesi yönünde çalışmalı, gerekirse görev başarısı ve sorumluluğuna göre motive edilmelidir. Motivasyonda amaç, insanı kazanmaktır. İnsanları kazanabilmek için ise, onların beklentileri, amaçları, arzuları ve ihtiyaçlarının bilinmesi önemlidir (Şahin, 2004). Nitekim bu çalışmada da okul öncesi öğretmenlerine yapılan denetimin öğretmenlerin motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı: eğitim denetmenlerince okul öncesi öğretmenlerine yapılan denetimin öğretmenlerin motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için araştırma problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Araştırmanın problem:Eğitim denetmenlerince okul öncesi öğretmenlerine yapılan denetimin öğretmenlerin motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri

1-Eğitim denetmenleri tarafından yapılan denetimler sizin motivasyonunuzu hangi yönde etkilemektedir?

a-Eğitim denetmenleri tarafından yapılan denetimler sizi pozitif yönde etkilemekte ise bunlar nelerdir?

b-Eğitim denetmenleri tarafından yapılan denetimler sizi negatif yönde etkilemekte ise bunlar nelerdir?

c-Eğitim denetmenleri tarafından yapılan denetimler sizi herhangi bir yönde etkilemiyorsa nedenleri nelerdir?

Yöntem: Araştırmanın çalışma evrenini; Aydın il merkezinde bulunan yedi resmi anaokulunda, 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan toplam 39 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından tam sayım yapılarak evrenin tamamına ulaşılmış olup, gönüllü olan 32 anaokulu öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı (görüşme formu) eğitim uzmanları (iki öğretim üyesi) ve öğretmenlerin (üç okul öncesi öğretmeni) görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Uygulama öncesi iki okul öncesi öğretmeni ile ön görüşme yapılarak veri toplama aracına son hali verilmiştir. Böylece veri toplama aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren sorular; ikinci bölümde ise eğitim denetmenlerince okul öncesi öğretmenlerine yapılan denetimin öğretmenlerin motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Veri toplama aracı çalışma grubuna, araştırmacılar tarafından uygulanmış ve gerekli açıklamalarda bulunulmuş, onlardan veri toplama aracını cevaplamaları istenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler nitel araştırma analiz teknikleri ile (betimsel ve içerik analizleri) incelenmiştir. Nitel araştırmalarda büyük miktarlarda betimsel bilgi elde edildiğinden, bu bilgiler öncelikle organize edilmiş ve kodlandırılmıştır. Daha sonra kodlama dosyalarından alt tema ve ana temalar oluşturulmuştur (Bogdan ve Biklen, 1992). Elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve çalışmanın güvenilirliği [Görüş birliği / (Toplam Görüş birliği +

Görüş ayrılığı] formülüyle belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada temalar oluşturulurken araştırmacılar arasında herhangi bir görüş ayrılığı çıkmamıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan çalışma grubuna ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde 32 öğretmenin tamamının bayan ve lisans mezunu olduğu, 41 ve üzeri yaş grubunda 4 öğretmenin olduğu ve 20 öğretmenin 6 ve daha üzeri hizmet yılına sahip olduğu tespit edilmiştir. Verilere göre okul öncesi öğretmenliğine kadınların hakim olduğu, orta düzey yaş aralığında (31- 40 yaş aralığı) bulunan öğretmen sayısının (n:17) ve hizmet süresine göre tecrübeli öğretmenlerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Araştırma problemi kapsamında verilerin analizi sonucunda eğitim denetmenleri tarafından yapılan denetimlerin öğretmenlerin motivasyonunu etkilediği gibi etkilemediği de ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından araştırmanın başında belirlendiği gibi pozitif, negatif ve nötr olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin yapılan denetimlerden pozitif yöndeki etkilenmeleri; (1) alan uzmanlığı, (2) rehberlik ve geliştirme ve (3) pozitif kişilik özellikleri alt temalarında; negatif yöndeki etkilenmeleri; (1) alan yetersizliği, (2) evrak denetimi, (3) denetim süresinin kısalığı, (4) negatif kişilik özellikleri, (5) okulu ve çevreyi tanımama, (6) rehberlik yapmama alt temalarında ve nötr teması ise (1) etkisizlik alt temasında toplanmıştır. Öğretmenlerin ortaya koydukları öneriler ise negatifliğin giderilmesi teması altında (1) denetmenler alandan gelmeli, (2) işbaşı denetim olmamalı, (3) sadece okul yöneticileri denetlemeli, (4) genç denetmenler olmalı ve (5) hizmet içi eğitimler artırılmalı şeklinde beş alt tema olarak incelenmiştir. Denetmenlerin; öğretmenlerin motivasyonuna olumlu katkıları yanında, olumsuz etkileri olduğu gibi hiçbir şekilde etkilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkileyen eğitim denetmenlerinin; “alan uzmanlığı” en sık tekrar edilen görüş olurken bunu sırası ile “rehberlik ve geliştirme” ve “pozitif kişilik özellikleri” izlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin motivasyonunu negatif yönde etkileyen eğitim denetmenlerinin; “alan yetersizliği” en sık tekrar edilen görüş olurken, bunu sırası ile “evrak denetimi”, “negatif kişilik özellikleri”, “denetimin kısalığı”, “okulu ve çevreyi tanımama” ve “rehberlik yapmama” izlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin yaptıkları denetimin öğretmenlerin motivasyonuna herhangi bir etkisinin olmadığı söyleyen ise bir kişi olmuştur.

Diğer taraftan negatif etkilere yönelik öğretmenlerin “eğitim denetmenlerinin alandan gelmeli” en sık tekrar ettikleri öneri olup; bunu “iş başında denetim olmamalı”, “sadece okul yöneticileri denetlemeli” ve “denetmenler genç olmalı” şeklinde öneriler izlemiştir.

Alan yazında elde edilen bu *Bulguları* destekleyen çeşitli çalışmalar da (Seferoğlu, 2001; Can, 2004; Aslantaş, 2007; Gündüz, 2010; Uğurlu, 2012; Memduhoğlu, 2012) mevcuttur. Örneğin; Uğurlu’nun (2012) “Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kliniksel Denetim Davranışlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin denetmenleri; denetimin öğretmenle planlanması, denetim *Sonuç*larının öğretmenle paylaşılması, öğretmeni övme ve takdir etme, denetmenin uzman olması gibi durumlarda olumlu algılanmadıkları tespit etmiştir. Öğretmenleri denetleyen denetçilerinin alandan gelmemesi, kısa süreli denetim yapması, mesleki rehberlik ve yardımda bulunmaması gibi daha pek çok farklı durumlar farklı çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ise eğitim denetmenlerince okul öncesi öğretmenlerine yapılan denetimin öğretmenlerin motivasyonuna etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonucunda denetmenlerin; öğretmenlerin motivasyonuna olumlu katkıları yanında, olumsuz etkileri olduğu gibi hiçbir şekilde etkilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin motivasyonunu negatif yönde etkileyen eğitim denetmenlerinin “alan yetersizliği” en sık tekrar edilen görüş olurken; yine bunu destekleyecek şekilde okul öncesi öğretmenlerin motivasyonunu pozitif yönde etkileyen eğitim denetmenlerinin “alan uzmanlığı” en sık tekrar edilen görüş olmuştur. Diğer taraftan negatif etkilere yönelik öğretmenlerin “eğitim denetmenlerinin alandan gelmeli” en sık tekrar ettikleri öneri olup; bunu “iş başında denetim olmamalı”, “sadece okul yöneticileri denetlemeli” ve “denetmenler genç olmalı” şeklinde öneriler izlemiştir. *Sonuç* olarak okulöncesi öğretmenlerin denetiminde onların motivasyonunu negatif şekilde etkileyen durumlar için onlar tarafından ortaya konmuş önerilerin uygulanması ve negatif unsurların kaldırılması denetimin nihai amacı olan süreci geliştirme anlamında olumlu katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin beklentilerinin bilinmesi ve onların gerçekleştirilmesi öğretmenlerin sisteme olan güvenini artıracaktır.

Anahtar sözcükler: Okulöncesi, Denetim, Motivasyon, Denetçi,

Kaynakça

- Aslantaş, H. İ. (2007) *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Ateş, F. (2008) *Okul Yöneticilerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüş ve Beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Başar, H. (2000) *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- Can, N. (2004) *İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları*. Milli Eğitim Dergisi 31 (161): 112-122.
- Gökçe, F. (1994) *Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 10: 73-78.
- Gündüz, Y. (2010) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, Sayı 2, sayfa 1-23.

- Memduhoğlu H. B. (2012) *Öğretmen, Yönetici, Denetmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Türkiye’de Eğitim Denetimi Sorunsalı*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1): 135-156.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (Thousand Oaks, Sage).
- Seferoğlu, S. S. (2001) *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 49
- Şahin, A. (2004) *Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 11, Konya.
- Taymaz, H. (2012) *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T. (2012) *Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kliniksel Denetim Davranışlarına İlişkin Görüşleri*. Eğitişim Dergisi, Sayı: 34, Nisan 2012.
- Uyur, D. (2006) *İlköğretim Okullarında Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rollerini (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özerk Öğrenme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ar. Gör. Aysel DEREGÖZÜ
İstanbul Üniversitesi
aysel.deregozu@istanbul.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme gereği özerk öğrenme alışkanlığına sahip olması, zamansal gelişmelere cevap verebilecek nitelikte olmalarını da sağlayacaktır. “Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi” (Holec, 2007, s.12) olarak da tanımlanan özerk öğrenme üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Holec, 2007; Little, 1991; Benson, 2006). Macaskill ve Taylor (2010) özerk öğrenme ile ilgili kuramsal çalışmaların oldukça fazla olmasına rağmen, özerk öğrenme düzeylerini ölçebilecek ölçme aracının mevcut olmadığını, dolayısıyla özerk öğrenmeyi ölçecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Alan yazındaki bu eksikliğin giderilmesine yönelik birkaç araştırmacının ölçek geliştirme çalışmaları olmuştur. Macaskill ve Taylor (2010)’da özerkliği ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışmada özerk öğrenme bağımsız öğrenme ve öğrenme alışkanlığı olmak üzere iki alt boyutta ele alınmıştır. Aynı çalışmada yine özerkliği ölçmeyi amaçlayan ikinci bir ölçek geliştirilmiştir. Öz - düzenleyici (self- directed) davranışları ölçmeyi amaçlayan bu ölçeğin alt boyutları öz -yönetim (self - management), öz - kontrol (self - control) ve öğrenme arzusu (learning desire) olarak belirlenmiştir.

Tassinari (2010) konu ile ilgili daha detaylı bir çalışma yaparak öncelikle nitel araştırma yöntemiyle özerklik kavramının altında yatan boyutları incelemiş ardından bu çalışmanın sonucuna bağlı olarak özerkliği açıklayan bir model ortaya koymuştur. Bu modelde özerk öğrenme davranışını belirleyen davranışları da maddeler halinde listelemiştir.

Tassinari’nin çalışması göz önünde bulundurulduğunda Macaskill ve Taylor’ın geliştirdiği ölçeğin bağımsız öğrenme ve öğrenme alışkanlığı boyutlarıyla sınırlı kaldığı ve özerklik alt boyutlarını kapsamadığı görülmektedir. Çünkü Tassinari’nin (2010) ifadesiyle “dinamik bir yapıya sahip olan özerklik” (s.13) alt bileşenleri vasıtasıyla kendisini açığa çıkarmaktadır ve ancak bunlar tanımlanabilirse, özerk öğrenme tam anlamıyla saptanabilecektir.

Amaç: Tassinari’nin çalışması model olarak sunulmakla birlikte bu modeli temel alan ölçek geliştirme çalışması yapılmamıştır. Bu araştırmanın amacı kuramsal bilgileri temel alarak özerk öğrenmenin alt boyutlarını da kapsayan bir ölçme aracının geliştirilmesi, güvenirlilik ve geçerliğin incelenmesidir.

Yöntem: Ölçek iki aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada yerli ve yabancı kaynak taraması yapıldıktan sonra, özerk öğrenme ile ilgili geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada uygulama sonrası elde edilen verilerle ölçeğin madde analizleri, geçerlik ve güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinin ilk aşamasında oluşturulan madde havuzuna girecek maddelerin belirlenmesinde kuramsal olarak belirlenen/temel alınan planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları esas alınmıştır. Ölçeğin uzman görüşüne sunulan formunda 35 maddeye yer verilmiştir. Ölçme aracındaki ifadelerle verilecek cevaplar için 5’li likert tarzı dereceleme puanları kullanılmıştır. İfadelerle verilecek cevaplar “çok sık”, “sık”, “bazen”, “hemen hemen hiç” ve “hiç” kategorilerinden birini içermektedir. Ölçeğin kapsam geçerliğini araştırmak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan ölçek maddelerinin özerk öğrenme davranışlarını tanımlayacak nitelikte olup olmadıklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşünden sonra gelen dönütler doğrultusunda yapılan düzeltmeler sonucunda ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşü sonunda kalan 21 madde uygulama formuna geçirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasına geçmek için öncelikle araştırma verilerin toplanması işlemi gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda eğitim gören 166 öğrenci katılmıştır. Veri toplama işlemleri bittikten sonra katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde PASW 18.00 istatistiksel paket programından yararlanılmıştır.

Özerk Öğrenme Ölçeği’nin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin faktör sayısı temel bileşenler analizi, Yamaç- Birikinti Grafiği ve Paralel Analiz değerleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği saptanmıştır. Varimax eksen döndürme (rotation) tekniği kullanılarak ölçeğin birinci faktörünün dört maddeden (4,5,9,11), ikinci faktörünün üç maddeden (16,17,18) ve üçüncü faktörünün yedi maddeden (10,12,14,15,19,20,21) oluştuğu saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutta yer alan 14 maddenin faktör yükleri .41 ile .82 arasında değişmektedir. Birinci faktördeki yük değerleri .55 ile .70 arasında değişirken, ikinci faktördeki yük değerleri .68 ile .82 arasındadır. Üçüncü faktördeki yük değerleri ise .41 ile .68 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu üç boyut toplam varyansın yaklaşık %50.72’sini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2012) bir ölçeğin açıklayabileceği asgari varyansın %50 olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Scherer ise faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının ideal olarak kabul edildiğini belirtmektedir (aktaran Erdoğan, 2007, s.6). Bu değerler doğrultusunda gözlenen açıklama oranının kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya çıkarmak için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, “planlama”, “uygulama” ve “değerlendirme” olmak üzere üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Üç faktör altında toplanan maddelerin başlangıçta kuramsal olarak varsayılan planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına uygun olarak dağıldığı belirlenmiştir.

Özerk Öğrenme Ölçeği’nin güvenirliliği iç tutarlılık açısından incelenmiştir. Faktör yapısı belirlenen ölçek ve alt ölçekler için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Özerk Öğrenme Ölçeği’ne ilişkin alt boyutlara hesaplanan alfa iç

tutarlılık katsayısı birinci faktör için .62 ikinci faktör için .68 ve üçüncü faktör için .77'dir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .60 ve .80 olduğu durumlar ölçeklerin oldukça güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk 2013, s. 111). *Sonuç:* Yapılan güvenirlik ve geçerlik analiz çalışmaları sonucunda özerk öğrenme ölçeğinin yeterli güvenirlik düzeyinde olduğu, bunun yanında kapsam ve yapı geçerliğinin de sağlandığı görülmüştür. Ölçek gerek güvenirlik katsayıları ölçümü, gerek faktör yükleri açısından yüksek sayılabilecek değerlere sahiptir. İlgili kaynaklarda benzer örnekleri incelenerek ve özerk öğrenme alt boyutları düşünülerek hazırlanan ölçek, yapılan tüm işlemler sonucunda geçerli ve güvenilir olarak belirlenmiştir. Bu açıdan geliştirilen ölçek, özerk öğrenme alışkanlıklarını ölçebilecek niteliktedir.

Kaynakça

- Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. London: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. E., Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.
- Holec, H. (2007). „A brief historical perspective on learner and teacher autonomy“, „Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses“, T. E., Lamb.
- Little, D. (1991). Learner Autonomy: Definitions, issues and problems. Dublin, Authentik.
- Macaskill, A. , Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35 (3), 351-359.
- Tassinari, M. G. (2010). Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Yrd. Doç. Dr. Safiye ASLAN
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi.
safiyeaslan@gmail.com

ÖZET

Fen eğitiminde sosyo-bilimsel konular, çevre okuryazarı bireyler yetiştirmede ele alınan önemli konular arasındadır. Çünkü bireylerin yaşadıkları toplumda vatandaş olarak sosyo-bilimsel konularla ilgili kendilerine sunulan çözüm önerilerini değerlendirmeleri, bu önerilere ilişkin karar vermeleri ve kendilerinin öneri sunmaları beklenmektedir. Bu beklentileri karşılayacak bireylerin yetişmesinde öğretmenler önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında; sosyo-bilimsel konuların ele alındığı, çevre okuryazarlığı düzeyine katkı sağlamayı hedefleyen derslere yer verilmektedir. Bu derslerde öğrenci merkezli uygulamaların kullanılması, derslerin etkin bir şekilde yürütülmesinde önemlidir. Öğrenci merkezli uygulamalardan biri de öğretmek öğrenme yöntemidir. Öğretmek öğrenme yöntemi, seksenli yılların başında Jean-Pol Martin tarafından yabancı dil dersleri için geliştirilen bir yöntemdir (Martin & Kelchner, 1998). Yöntemin temeli; öğrencilerin öğretmen sorumluluğunu üstlenerek arkadaşlarına ders vermesi düşüncesine dayanmaktadır. Bu düşüncede, öğrenenlerin dersin bütün süreçlerini devralmaları anlayışı benimsenmektedir. (Hanbay, 2009; Serindağ, 2007). Bu anlayış öğrenciye özerklik verilmesini ifade etmektedir. Buradaki özerk olmanın anlamı; öğrencinin öğretmene ve öğretici materyale daha az bağlanmasıdır (Martin & Kelchner, 1998). Öğretmek öğrenmede, öğrenci pasif bir dinleyici pozisyonunda değildir. Öğrenci etkin bir rol üstlenir ve bilgiyi araştırma, sorgulama, yorumlama, analiz etme, tartışma, iletişim kurma, işbirliği içinde çalışma gibi pek çok yolla öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu yöntemde öğretmen; bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi içselleştirmenin yollarını öğretir, rehberlik ve danışmanlık görevini üstlenen kişi iken öğrenci bağımsız öğrenme yapabilen ve uygulayabilen kişidir (Hanbay, 2009; Karakaya, 2007). Bu durum hem etkin öğrenmenin gerçekleşmesini hem de öğretme deneyimi yaşamayı desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine öğretmek öğrenme yönteminin etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Yöntemin tasarımı bu çalışma için dört aşama üzerine kurulmuştur: 1- Konuya ilişkin içeriğin farklı öğretim yaklaşımları kullanılarak sunulması, 2- Konuya ilişkin araştırma sorusu oluşturulması, araştırma sorusunun cevabının araştırılması ve paylaşılması, 3- Konuyla ilgili etkinlik hazırlanması ve uygulanması. 4- Yapılan çalışmaların bir rapor halinde sunulması.

Çalışmaya Türkiye’de bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan ve kimyada özel konular dersini alan 32 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminde 12 hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki boyut yer almaktadır. Çalışmanın nicel boyutu, tek grup ön test-son test-izleme testi araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Bu boyut için veri toplama aracı olarak Kışoğlu (2009) tarafından geliştirilen ve çevresel bilgi, tutum, davranış, algı olmak üzere dört alt boyuttan oluşan “Çevre Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Tablo 1: Çevre Okuryazarlığı Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ve alınabilecek en yüksek puanlar

Alt boyutlar	Cronbach Alfa (α) güvenirlik katsayısı	Alınabilecek en yüksek puan
Çevresel bilgi	0,64	20
Çevresel tutum	0,77	90
Çevresel davranış	0,79	60
Çevresel algı	0,78	15

(Gürbüz, Kışoğlu, Alaş & Sülün, 2011; Kışoğlu, 2009)

Ölçek, çalışmanın başlangıcında ön test, çalışma tamamlandıktan sonra son test ve çalışma tamamlandıktan 13 hafta sonra izleme testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler, ilişkili örneklemeler için t-testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğrencilerin öğretmek öğrenmeye ilişkin görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğrenci görüşlerine ilişkin veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çevre okuryazarlığını oluşturan bileşenlerden biri olan bilgi; ekoloji bilgisini, çevresel terimlerin tanımlarını bilmeyi, çevre ile ilgili olayların ve bu olaylarla doğal sistemler arasındaki ilişkinin kavranmasını içerir (Roth, 1992; Akt.: Kışoğlu, Gürbüz, Sülün, Alaş & Erkol, 2010). Bu çalışmadan elde edilen *Bulgular*, öğretmen adaylarının çevresel bilgilerinin öğretmek öğrenmeyle kalıcı bir şekilde arttığını göstermektedir. Çevre okuryazarlığının başka bir bileşeni de davranıştır. Bu bağlamdaki davranış; bireyin sahip olduğu bilgi birikimini, mevcut çevresel davranışlarını değiştirmede kullanarak çevre sorunlarının yol açtığı olumsuz etkilerin azaltılmasını sağlamayı ifade eder (Roth, 1992; Akt.: Kışoğlu, Gürbüz, Sülün, Alaş & Erkol, 2010). Çalışmanın davranış alt boyutuna ilişkin *Bulguları*, öğretmek öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bilgilerini, çevresel davranışlarını değiştirmede kullanmalarına katkı sağladığını ancak bu katkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen bir başka çevre okuryazarlığı bileşeni tutumdur. Çevresel tutum; çevre ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olmayı, çevreyle ilgili kararlarda ve çevresel davranışların gösterilmesinde ahlaki ve etik değerleri dikkate alabilmeyi ifade eder (Roth, 1992; Akt. Kışoğlu, Gürbüz, Sülün, Alaş & Erkol, 2010). Araştırmaya ilişkin *Sonuçlar*, öğretmek öğrenmenin öğretmen adaylarının çevresel tutumlarını kalıcı bir şekilde

geliştirdiğini göstermektedir. Çalışma kapsamında incelenen çevre okuryazarlığına ilişkin son bileşen algıdır. Çevresel algı, çevresel kaynakları daha iyi kullanmak ve çevresel tehlikelere karşı daha etkili tepki geliştirmek için çevresel olgularla ilgili yargılara varmayı ifade eder. Bu yargılara varmaya neden olan süreçte; çevreden (tat alma, dokunma, görme, işitme ve koku alma yoluyla) doğrudan tecrübe yoluyla edinilen bilgiler ile diğer insanlardan, bilimden ve kitle iletişim araçlarından dolayı olarak edinilen bilgiler etkilidir (Whyte, 1985). Çalışmadan elde edilen *Sonuçlar*, öğreterek öğrenmenin öğretmen adaylarının çevresel algılarını geliştirdiğini ancak bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin analizinde; görüşleri alınan 19 öğretmen adayının tamamının öğreterek öğrenmeyi faydalı buldukları görülmüştür. Öğretmen adayları yöntemi, öğrenme ve gelişim açısından faydalı bulmuşlardır. Öğretmen adayları öğreterek öğrenmenin, öğrenmeye olan faydasını; anlamlı öğrenmeyi, araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenmeyi, kalıcı öğrenmeyi, öğrenci merkezli öğrenmeyi ve akran öğretimini desteklediği, gelişime olan faydasını ise; deneyimi, özgüveni, işbirliğini, farklı fikirlerin farkına varmayı, sorumluluğu ve saygıyı artırdığı şeklinde ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Fen Eğitimi, Öğreterek Öğrenme, Çevre Okuryazarlığı.

Kaynaklar

- Hanbay, O. (2009). “Kuantum öğrenme” temelli “Öğreterek öğrenme” yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 17-27.
- Karakaya, Z. (2007). Yabancı dil öğretiminde bir ders modeli: “Öğreterek öğrenme”. *Milli Eğitim Dergisi*, 174 (Bahar), 28-42.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A., Alaş, A. & Erkol, M. (2010). Çevre okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (3), 772-791.
- Gürbüz, H., Kışoğlu, M., Alaş, A. & Sülün, A. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *e- International Journal of Educational Research*, 2(1), 1-14.
- Martin, J. & Kelchner, R. (1998). Lernen durch lehren. <http://www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/timm.pdf> sitesinden edinilmiştir.
- Serindağ, Ü. (2007). Öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğretiminde/öğreniminde etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 36-42.
- Whyte, A. (1985). Climate Impact Assessment. <http://www.scopenvironment.org/downloadpubs/scope27/chapter16.html> adresinden edinilmiştir.

Yaşam Tarzı Öğrenme Stratejilerini Şekillendirir mi? Öğretmen Adayları Üzerine Bir İnceleme

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim.Bil.
Böl. Eğt. Prog. ve Öğrt. ABD, erdogan.tezci@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim.Bil.
Böl. Reh. ve Psik. Dan. ABD, fahrisezer23@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Sümer AKTAN
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim.Bil.
Böl. Reh. ve Psik. Dan. ABD, saktanus@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim.Bil.
Böl. Reh. ve Psik. Dan. ABD, ugurgan@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüz dünyasında gelişen teknoloji, bilim ve üretim tarzları eğitim sistemlerinin sürekli bir değişim ve reform içinde olmasını gerekli kılmaktadır. Bu değişim aynı zamanda bireylere kazandırılacak yeterliliklerin yeniden inşa edilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu inşa sürecinde akademik başarı, demokratik davranış, etkili yurttaşlık becerileri, iletişim ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar öne çıkmakta ve bilim insanlarının dikkat çekmektedir. Eğitim sistemleri ise bu becerileri kazandırmak için yeniden yapılandırılmaktadır. Bireylerin etkili bir yurttaş olmaları, iletişim becerilerini geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları kuşkusuz bireylerin hayata bakış açıları ile doğru orantılıdır. Bir eğitim sistemi bireylerin hayata bakış açılarını olumlu yönde değiştirebilirse bireylerin istedik davranışları büyük bir kolaylıkla edinmelerini sağlayabilir. Bireylerin hayata bakış açısı onların alışkanlıklarını ve davranış tarzlarını da etkileyen bir faktördür. Yaşam stilleri olarak adlandırılan bu hayata bakış tarzının temel özelliklerinin belirlenmesi kuşkusuz bireylerin davranış ve alışkanlıklarına nelerin yön verdiğinin anlaşılmasına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Bireyin gündelik yaşamını sürdürürken benimsediği yaşam tarzları incelendiğinde beş farklı yaşam biçiminin olduğu görülmüştür. Bunlar; “kontrolcü”, “mükemmeliyetçi”, “memnuniyet”, “benlik saygısı” ve “beklentiler” odaklı yaşam stillerine sahip kişiler olarak adlandırılır (Kern, 1996). Bireylerin benimsediği yaşam stiline onun sonraki yaşantısı üzerinde önemli etkileri vardır. Her ne kadar bireyin yaşam stili büyük ölçüde çocukluk dönemi eksenli şekillense de (Adler, 1993; Akt. Özpolat, 2011) bu şeklin oluşmasına etki eden çevresel faktörlerin varlığı da unutulmamalıdır. Bu doğrultuda, bireyin değer yargıları, ilgileri, düşünsel yetenekleri, algısal tepkileri, düşleri, yeme, uyuma ve cinsel davranış alışkanlıkları, geliştirdiği amaçların ve dünyası hakkındaki görüşlerinin yaşam stillerine göre oluştuğunu aktarmıştır (Özpolat, 2011). Bu bağlamda, bireylerin kendi belirledikleri amaçlara ulaşması için çevresel koşullar içinde belirlenen ve bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve davranışsal bileşenlerden etkilenen duygu, düşünce ve eylemleri düzenleme biçimi olarak tanımlanan (Zimmerman, 2000) öz düzenleme becerileri ile yaşam stilleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu iki yapının özelliklerinin araştırılması öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan bir takım sorunların ve düşük akademik başarının nedenlerinin bireysel bağlamda anlaşılmasına katkı sunabilir.

Özellikle sosyal bilişsel teori açısından, öğrenmenin, birey, çevre ve davranış bileşenlerinin birbiri ile etkileşimi sonucu oluştuğu düşünüldüğünde (Zimmerman, 2000) kişinin çevre ile girdiği yaşantıların onun öğrenme süreci üzerinde etkisi kaçınılmaz olacaktır. Ayrıca öğrencinin sınıf ortamı ile öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan pekiştirme, dönüt ve düzeltme faktörlerinin de öğrenmesini etkileyen etkenler arasında olduğu bir gerçektir. Diğer taraftan öğrencinin kendisine ilişkin algısı ve sınıf ortamına ilişkin düşünceleri de öğrenme sürecini etkileyen bileşenler arasındadır (Denler, Wolters ve Benzon, 2012). Bu süreçte de bireyin sahip olduğu öz düzenleme becerilerinin onun öğrenme süreci üzerinde rolü devreye girecektir. Öz düzenlemenin, davranışsal, çevresel ve örtük öz düzenleme olmak üzere üç bileşene sahip olduğu (Zimmerman, 2000) ve bu bileşenlerin öz gözlem, öz yargı, öz tepki olmak üzere üç alt sürecinin bulunduğu vurgulanmaktadır (Zimmerman, 1989). Öz düzenleme içerisinde yer alan bu faktörlerin bireyin yaşam stilleri ile ilişkisinin tespiti öğrencinin öğrenme sürecini anlamamıza katkı sağlayacaktır. Bu açıdan ele alındığında bireylerin yaşam tarzlarının öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler ile ilişkisinin belirlenmesi literatüre, “neden bazı bireylerin akademik başarılarının yüksek?” ve “neden bazı bireylerin akademik başarısının da düşük olduğu?” sorularının cevaplarına ilişkin farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu bağlamda *Çalışmanın amacı* öğretmen adaylarının yaşam stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri belirlemektir.

Yöntem

Örneklem: Araştırmaya yaşları 20 ile 35 arasında değişen toplam 716 öğretmen adayı katılmıştır. Bunlardan 482’si bayan (% 67,3), 234’ü erkektir (% 32,7). Örneklem grubundaki bireylerden 573’ü 20-25 (% 80) yaşlarında, 116’sı (% 16,2) 26-30 yaş grubunda ve 26’sı (% 3,6) ise 31-35 yaş grubundadır. Çalışmada basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama araçları: Çalışmada öğretmen adayların yaşam stillerini belirlemek amacıyla, Kern (1996) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Özpolat (2011) tarafından yapılmış Yaşam stilleri envanteri kullanılmıştır. Yaşam Stilleri envanteri 5 alt boyuttan (Kontrol, Mükemmeliyetçilik, Memnuniyet, Benlik Saygısı ve Beklentiler) oluşmakta ve her bir alt boyutta 5 madde yer almaktadır. Yaşam stilleri envanterindeki her bir boyuta ilişkin alınan puanın yüksekliği bireyin o yaşam stilini benimsediğini gösterir (Özpolat, 2011).

Öğretmen adayların öz düzenleme becerilerinin belirlemek için ise, Öz düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) Pintrich ve arkadaşları (1991) tarafından geliştirilmiş ve Altun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış 7’li Likert tipi ve 81 maddeden oluşan bir ölçektir. Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği öğrenme stratejileri ve motivasyon olmak üzere iki ana kısımdan oluşmaktadır (Boekaerts, 1999). Bu çalışmada ölçeğin bilişsel stratejiler kısmı kullanılmıştır.

Sonuç: Örneklem grubundan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının yaşam stilleri ile öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile yaşamlarında kontrol, mükemmeliyet, memnuniyet, beklenti ve benlik saygısı odaklı yaşam stilleri yüksek olan bireylerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de çok olmamakla birlikte yüksek olduğu, belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: yaşam stilleri, öz düzenleyici öğrenme stratejileri.

Kaynakça

- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Özyeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Denler, H., Wolters, C. ve Benzon, M. (2012). Social Cognitive Theory. Erişim: <http://www.education.com/reference/article/social-cognitive-theory> adresinden
- Duncan, T. G. ve McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Hofer, B. K., Yu, S. L. ve Pintrich, P. R. (1998). Teaching College Students To Be Self Regulated Learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*, (57-86). New York: Guilford Press.
- Kern, R. (1996). *Kern life style scale interpretation manual*, Georgia: Cmtipress.
- Özpolat, A.R. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam stillerinin yordayıcılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: Michigan. ED 338 122.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. ve Risemberg, R., (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*. 22, 115-122.

Okullarda Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Lider Davranışları, Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ve Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki

Aynur B.BOSTANCI
Uşak Üniversitesi
aynur.bozkurt@usak.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. İbrahim H.ÇANKAYA
Uşak Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Fatih Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu: Yöneticiler işgörenleri desteklediklerinde onların duygularıyla ilgilendiklerinde, işleri hakkında onlara geri bildirim sağladıklarında ve onların endişelerini dile getirmelerini teşvik ettiklerinde işgörenler daha yaratıcı ve başarılı olmakta, örgütsel amaçlar yolunda hareket etmeye istekli olmaktadır (Montani, Odoardi & Battistel, 2012). Bunun için örgüt yöneticilerinin, işgörenlerin anlam, öz yeterlilik, hür irade ve etki boyutundaki algılamalarını geliştirmeye dönük güçlendirici davranışlar sergilemesi önemlidir (Conger ve Kanungo 1988 Akt: Bolat, Bolat & Seymen, 2009). Böylelikle işgörenlerin örgütle istenen bağı kurarak örgütsel özdeşleşmeleri sağlanabilecektir (Tüzün & Çağlar, 2008). Örgütlerde, işgören performansında en etkili faktörün yönetici olduğu bilinmektedir (Robertson, 1996). Başarılı bir yönetici talimatlarla yönlendirerek, beklentilerini açıklığa kavuşturarak, çalışanların gelişimi için kaynak ve destek sağlayarak, çalışanı işini yapmaya güdüleyerek ve çalışanın çabasını takdir ederek çalışanın iş başarısını en üst düzeye çıkarabilmektedir. İşgörenin ilerlemesi desteklediği zaman motivasyonu ve örgüte bağlılığı daha da artmaktadır (Barutçugil, 2002). Yöneticinin etik sorumluluğu başarı için çalışanların çalışmalarını adil olarak değerlendirerek onlara destek olmaktır (Winstanley ve Stuart-Smith, 1996). Bu anlamda lider olan yöneticiler çalışanların haklarını koruyarak onların var olan potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamın oluşması için etik bir sorumluluğa sahiptirler. Yöneticiler çalışanlarına karşı dürüst olmalı, adil davranmalı ve çalışanların potansiyellerinin ortaya çıkması için kendilerine fırsat tanımalıdır (Buban, 1995'dan Akt: Yılmaz, 2006). Çünkü örgütsel güven, etik değerler çerçevesinde gerçekleşerek okuldaki eğitim çalışanlarının ilişkisinin bir sonucudur olarak ortaya çıkmaktadır. Güvenli bir ilişkiyi oluşturmak için temel alınması gereken değerler; iyilik, yardımseverlik, güvenilirliktir (Hale, 2000 Akt: Yılmaz, 2008). Dolayısı ile okulların da hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanlarının çabaları desteklenmeli ve onların ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeli ve güven ortamı yaratılmalıdır (Denig & Quinn, 2001). Bu araştırmada güçlendirici lider davranışları okul yöneticilerinin öğretmenleri yeterliliklerini güçlendirici davranışlar göstermesi; örgütsel güven, kişinin kurumundan her zaman destek alacağına ve yöneticilerinin doğru sözlü ve sözünü tutan kişiler olacağına yönelik inanç düzeyi; örgütsel özdeşleşme ise işgörenin örgütle kendisini bir olarak algılaması durumu olarak ele alınmaktadır. Araştırma okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmeye çalışılmaktadır.

- 1.Okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi arasında olumlu bir ilişki vardır.
- 2.Okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgüte güven düzeyleri arasında olumlu bir ilişki vardır.
- 3.Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında olumlu bir ilişki vardır.
- 4.Okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi arasındaki olumlu bir ilişkiye öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi aracılık etmektedir.
- 5.Okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi arasındaki olumlu bir ilişkiye öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi aracılık etmektedir.
6. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki olumlu bir ilişkiye okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları aracılık etmektedir.

Yöntem: Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada ortaöğretim okulları öğretmenlerinin görüşleri okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak taranmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir İli'nde görev yapan 380 ortaöğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler güçlendirici lider davranışları, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel güven ölçekleriyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS ve LISREL Paket Programları kullanılmaktadır. Okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiler ve belirlenen örtük değişkenlerin bu ilişkilerinde aracılık rolünün olup-olmadığı yapısal eşitlik modellemesi ile test edilecektir.

Beklenen sonuçlar: Bu araştırma, güçlendirici lider davranışları, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve örgütsel güven düzeyi arasında olumlu bir ilişki olması beklenmektedir. Araştırmada araştırmanın hipotezleri olan “okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi arasındaki olumlu bir ilişkiye örgütsel güven düzeyi aracılık etmektedir. Okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları ile örgütsel güven düzeyi arasındaki olumlu bir ilişkiye öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi aracılık etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi arasında olumlu bir ilişkiye okul yöneticilerinin güçlendirici lider davranışları aracılık etmektedir” hipotezlerinin doğrulanması beklenmektedir.

Kaynakça

- Barutçugil, İ. (2002). Performans Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayıncılık Bolat, O.İ.
- Bolat, T & Seymen, O.A. (2009) Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (21),215-239
- Denig, S. J. & Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. The High School Journal, 84(4), 43-49.
- Montani, F., Odoardi, C. & Battistel, A.(2012). Explaining the relationships among supervisor support, affective commitment to change, and innovative work behavior: the moderating role of coworker support. Bollettino Di Psicologia Applicata, 264, 43-57. Robertson, R. F. (1996). Develop a performance-focused organization. Hydrocarbon Processing, 75(12), 81-86.
- Tüzün,İ. K. & Çağlar,İ. (2008) Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi Journal Of Yasar University,3(9), 1011-1027.
- Yılmaz, E. (2005).Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14: 567-580.
- Winstanley D. & Stuart- Smith, K. (1996). Policing performance: The ethics of performance management. Personnal Review. 25(6), 66-84.

Arş. Gör. Deniz DERİNBAY
Necmettin Erbakan Üniversitesi
dderinbay@konya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK
Mevlana Üniversitesi
anegis@mevlana.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Yirmi birinci yüzyıla girerken kaos ve hızlı değişim ortamı sürekli yenileşmeyi ve gelişmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu ortamda başarının anahtarı teknolojiye çok, örgütü oluşturan insanların yenilikçiliği ve adanmışlığıdır. Yeniliklerin gerçekleşmesi, insanların ortak bir yön ve amaç için adanmışlığının sağlanması etkili bir liderlikle sağlanabilir (Karip,1998). Etkili liderlik, takipçilerinin ihtiyaçlarına uygun liderlik stiline seçimi ile tanımlanır. Okul kapasitesi de liderlik stiline etkilenebilir (Hardman, 2011). Modern liderliği karakterize eden iki faktör vardır. Birincisi, işi başlatma ve organize etme – elindeki görevleri bitirmeye odaklanma. İkinci faktör ise, çalışanlara anlayış göstermek – kendi çıkarlarını karşılamaya odaklanmak. Yönetici ve çalışanlar arasındaki etkileşimlere dayanan bu tarz liderlik “etkileşimsel liderlik” olarak ifade edilir (Bass, 1990). Bass, grup üyeleri ile değişim ve etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan liderin olduğu bir etkileşimsel liderlik modeli ve durumun kararsızlığı ve değişikliğine uyum sağlayan, gerekli dönüşümlerle uygun bir biçimde takipçileri motive eden ve destekleyen bir liderin olduğu bir dönüşümcü liderlik modeli arasındaki farkı tartışmaktadır (Ruggieri & Abbate, 2013). Dönüşümcü lider, değişimi başlatmada önemli bir rol oynarken, takipçiler ve liderler dönüşüm sürecinde birbirlerine bağlıdırlar. Dönüşümcü liderler, örgütsel amaçların önemi konusundaki bilinci artırarak ve örgüt uğruna kendi çıkarlarının ötesine geçmeye teşvik ederek takipçileri motive ederler (Marks & Printy, 2003). Liderliğin niteliği (kalitesi) ve doğru yöntemleri kullanma, insanların davranışı ve *Sonuçları* üzerinde etkili olabilir (Largani, Khazae & Ebrahimi, 2013). Son yıllarda öz-yeterlik kavramı, insan davranışı ve onun varsayılan *Sonuçları* tahmin etmek ve anlamak için önemli bir kriter olarak dikkat çekmektedir (Nir & Kranot, 2006). Öz-yeterlik “kişinin belli bir işi başarı ile tamamlama olasılığına ilişkin inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Yönetici öz- yeterliği, bireyin başkalarına liderlik etmesi ile ilgili kendine ilişkin özgüven düzeyi, yetenekleri ve becerileri olarak tanımlanabilecek liderlik öz-yeterliğinin bir çeşididir (Hannah, Avolio, Luthans & Harms, 2008). Yönetici öz-yeterliği, yöneticilerin planlama, örgütlenme ve yürütme görevlerine ve aynı zamanda bireylerle ve çevredeki diğer örgütlerle olan ilişkilerine yönelik becerilerine ilişkin algısıdır (Federici & Skaalvik, 2011). Öğrenci başarısını yükseltmek ve okulun akademik misyonunu oluşturmak yöneticilerin liderlik çabaları olmadan mümkün değildir. Yönetici, öğretmenler ve öğrenciler için beklenti düzeyini yükselterek, değişimi başlatacak bir anahtar temsilci olarak görülmektedir (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Liderlerin öz-yeterliği takipçilerinin de tutumlarını ve performanslarını etkilediği için önemlidir (Chemers, Watson & May, 2000; Lehman, 2007).

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya Konya ilinde görev yapmakta olan 197 okul yöneticisi dâhil olmuştur. Araştırmaya dâhil olan okul yöneticilerden 181 erkek 16’sı ise kadındır, mesleki kıdemlerinin ranjı 1-43 yıl (M=16,1) yöneticilik kıdemlerinin ranjı ise 1-37 yıldır (M=9,8). Araştırmada, yönetici öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Negiş Işık ve Derinbay (2012) tarafından yapılan Yönetici Öz- yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşan (1) Hiç- (9) Oldukça çok olarak derecelendirilen 9’lu Likert tipi bir ölçektir. Orijinal ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olmasına karşın Türkçe’ye uyarlamasında ölçeğin tek faktörlü yapısının daha iyi uyum gösterdiği gözlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapısına ilişkin uyum iyiliği değerleri, $\chi^2/df= 1.6$, GFI= .87, CFI=.95, RMSEA= .06, SRMR=.04 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .94’tür.

Liderlik stillerini belirlemek amacıyla, Bass ve Avolio tarafından (1995) geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Dönüşümcü liderlik (20 madde) ve İşlemci liderlik (etkileşimsel liderlik) (16 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ve (1) Hiçbir zaman (5) Her zaman olarak derecelendirilen 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Dönüşümcü liderlik alt boyutu için .96, İşlemci liderlik (etkileşimsel liderlik) alt boyutu için .74 ölçeğin toplamında ise .94’tür. Ölçeğin, dönüşümcü liderlik boyutunun açıkladığı toplam varyans %42 İşlemci liderlik (etkileşimsel liderlik) boyutunda ise % 11, her iki boyutun açıkladığı toplam varyans ise %53’tür.

Sonuç: Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile dönüşümcü liderliğin; idealleştirilmiş etki (aktif) ($r=.431$, $p<.01$), idealleştirilmiş etki (davranış) ($r=.597$, $p<.01$), telkinle güdüleme ($r=.474$, $p<.01$), entelektüel uyarım ($r=.597$, $p<.01$) alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, öz-yeterlik ile etkileşimsel liderliğin; koşullu ödül ($r=.499$, $p<.01$) alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı, İstisnalarla yönetim (aktif) ($r=.193$, $p<.01$) alt boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı, İstisnalarla yönetim (pasif) ($r=-.182$, $p<.01$) ve Laissez faire ($r=-.141$, $p<.05$) alt boyutlarında ise düşük düzeyde negatif

anlamli iliŖki olduğu g r lm Ŗt r. *Sonuçlar* incelendiğinde öz-yeterliği yüksek yöneticilerin kendilerini daha fazla d n Ŗ m c  lider olarak algıladıkları söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Liderlik Stilleri,  z-yeterlik, Yönetici  z-yeterlik, Okul Yöneticisi

Kaynaklar

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachoudran (Ed.). Encyclopedia of human behavior. (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bass, B. M . (1990). From Transactional to Transformational Leadership Learning to Share the Vision. Organizational Dynamics, 19 (3), 19-31.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı deėiŖkenler açısından incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (1), 73-112.
- Chemers, M.M., Watson, C.B. & May, S.T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. Personality and Social Psychology Bulletin. 26 (3), 267-277.
- Hannah, S.T., Avolio, B. J., Luthans, F. & Harms, P.D. (2008). Leadership efficacy: Review and future directions. The Leadership Quarterly, 19 (6), 669-692.
- Hardman, B. K. (2011). Teacher's Perception of their Principal's Leadership Style and the Effects on Student Achievement in Improving and non-improving schools" (2011). Graduate School Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3726>
- Federici, R.A. & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assesing a Norwegian principal self-efficacy scale. Soc Psychol Educ. 14, 575-600.
- Karip, E. (1998). D n Ŗ m c  liderlik [Transformational leadership]. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(16), 443-465.
- Largani, M.S., Khazaei, K. & Ebrahimi, T. (2013). The Relationship between Leadership Style and Self efficacy Level of managers. International Journal of Business and Behavioral Sciences, 3 (3); March, 10-14.
- Lehman, R. (2007). The relationship of elementary school principals' perception of self efficacy and student achievement. YayınlanmamıŖ Doktora tezi. The University of Wisconsin.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance. An Integration of Transformational and Instructional Leadership, Educational Administration Quarterly, 39 (3), 370-397.
- NegiŖ-IŖık, A. ve Derinbay, D. (2012). Adaptation of the Principal Sense of efficacy scale to Turkish: A reliability and validity study. International Counseling and Education Conference. 3-5 May, İstanbul.
- Nir, A. E. & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style and Teachers' Self Efficacy. Planning and Changing, 37 (3&4), 205-218.
- Ruggieri, S. & Abbate, C.S. (2013). Leadership Style, Self-Sacrifice, and Team Identification. Social Behavior and Personality, 41(7), 1171-1178.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy. Assesing a promising construct. Journal of Educational Administration. 42 (5), 573-585.

Esra AÇIKGÜL FIRAT
Adıyaman Üniversitesi
eacikgul@adiyaman.edu.tr

Mustafa Serdar KÖKSAL
İnönü Üniversitesi
bioeducator@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Web 2.0 teknolojilerinin günümüzde kullanımının artmasıyla daha dinamik bir Web ortamı oluşmuş ve bilgiye ulaşma, yapılandırma kullanıcı kaynaklı hale gelmiştir. Çoğu Web 2.0 teknolojisi aracı, sosyal paylaşımı kolaylaştırmaya yardımcı olan üç benzersiz özelliğe sahiptir: 1) kullanıcı kaynaklı bilgilerin yayınlanması, 2) paylaşımların kime yapılacağını seçimine izin veren gizlilik kontrolleriyle sosyal-paylaşım seçenekleri 3) sosyal ağ seçenekleri (metin, resim, film ya da diğer medya araçları ile genel paylaşım, belirli konular etrafında bir Internet tabanlı toplum geliştirme, tartışma ve içerikte işbirliği olasılığı) (Rosen & Nelson, 2008). Bu özellikleriyle bu teknolojiler günlük hayatımızda önemli bir yer kaplamıştır. Artık bireyler iletişim yolu olarak, bilgiye ulaşmada ve paylaşmada Web 2.0 teknolojilerini sıklıkla kullanmaktadırlar. Çünkü bu teknolojiler, kullanıcı tarafından oluşturulan içeriğe, işbirliğine, sosyal etkileşime, etiketlemeye ve mevcut içeriği harmanlamaya izin verir ve destekler (Buffington, 2008). En sık kullanılan Web 2.0 teknolojilerinden biri sosyal ağlardır. Son birkaç yılda ortak ilgilerle veya ortak tanıdıklarla iletişim halinde olmayı seçen milyonlarca kullanıcıya sahip bu sitelerin kullanımında muazzam bir büyüme olmuştur (Alloway & Alloway, 2012). Yaşamımızın bir parçası haline gelen bu sitelerin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımı da kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitimciler, şimdi tasarlama, işbirliği ve içerik paylaşımı konusunda yardımcı olmak için Web 2.0 araçlarının yeteneklerine yönelmektedirler (Biçen & Çavuş, 2011). Eğitim faaliyetlerine entegre edilerek bu teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi düşünülmektedir. Eğitim ile ilgili tartışmalara bile artık Facebook, YouTube, Twitter, Vikipe di gibi uygulamalarda değ inilerek yön verilmektedir (Gouseti, 2010). Öğrencilerin sosyal ağ sitelerini eğitim amaçlı kullanabilmeleri ve günlük hayatlarına entegre edebilmelerini sağlamak konusunda öğrencilere bu davranışları kazandıracak olan öğretmenlere ve öğretmenleri yetiştirme konusunda görevli olan akademisyenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü hizmet öncesi dönemde bu teknolojileri eğitime entegre edemeyen öğretmenler hizmet dönemlerinde de bu siteleri kullanmaktan kaçınabilirler. Bu nedenle öğretmen yetiştirme kurumlarında görev alan akademisyenlerin sosyal ağların eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada akademisyenliğin ilk basamağında olan lisansüstü eğitime devam eden araştırma görevlilerinin sosyal ağların eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, anketlerin kullanıldığı yöntemlerle değil de bireysel bir durumla tanımlanır ve tek bir durum/vaka hakkında özel olarak ne öğrenilebilir sorusuna dikkat çeker (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu tür çalışmalar, araştırmacıların bir programı, olayı, aktiviteyi, süreci, bir bireyi veya bireyleri derinlemesine incelediği araştırma stratejileridir (Creswell, 2008). 2.1.Çalışma Grubu Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinde maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen farklı üniversitelerde lisansüstü eğitim alan 7 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.108). Bu çalışmada, yüksek lisans/doktora yapılan üniversite, alan ve sosyal ağlarda geçirilen günlük ortalama süre açısından çeşitlilik sağlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleminde perspektifleri veya özellikleri temsil edecek biri seçilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 436). Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. İlgili literatür doğrultusunda hazırlanan görüşme formu 3 uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen sonuçlar: yarı-yapılandırılmış görüşme Sonuçlarına göre veriler 4 tema altında toplanmıştır (kullanma amacı, eğitim, bilgiye ulaşma, iletişim). Bu temalarda içerik analiziyle derinlemesine incelemeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen Sonuçlara göre, araştırma görevlilerinin sosyal ağları eğlence, eğitim, bilgi edinme ve paylaşma ve iletişim amacıyla kullanmaktadırlar. Araştırma görevlileri, sosyal ağların eğitimde kullanımı hakkında en fazla olumsuz görüş bildirmişlerdir. Elde edilen verilerden hareketle bu durumun nedenlerinin sosyal ağların genelde eğlence amacıyla kullanılmasının, bilginin kullanıcı kaynaklı olmasından kaynaklı güvenilirlik problemlerinin ve etik problemlerden kaynaklandığı söylenebilir. sosyal ağların eğitimde kullanımına olumlu görüş bildiren araştırma görevlilerinin sosyal ağlara günlük 2 ve 3 saat girdikleri görülmektedir. Bu bulgu, sosyal ağların kullanıma sıklığının artırılmasının bu teknolojilerin eğitimde kullanılmasına olumlu katkıda bulunabileceğini gösterebilir. Elde edilen diğer bir sonuca göre, sosyal ağların iletişim süreçlerinde kullanımı konusunda araştırma görevlilerinin baskın olarak akran ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumlu görüş belirttikleri belirlenmiş ve olumsuz etkilerinin de ilişki biçimlerini değiştirmesine bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırma görevlileri de sosyal ağların iletişim çatışmalarına neden olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırma görevlileri, bilgiye kolay ve hızlı ulaşma ve bilgi çeşitliliği sağlama açısından sosyal ağların kullanımını yararlı görmektedirler. Ancak bilgi kirliliğine neden olması, kullanıcı kaynaklı olması ve güvenilirlik problemlerinden dolayı sosyal ağların bilgiye ulaşma süreçlerinde kullanılmasının olumsuz sonuçları olduğunu düşünmektedirler.

Kaynakça

Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2012). The impact of engagement with social networking sites (SNSs) on cognitive skills. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1748-1754.

- Bıçen, H., & Cavus, N. (2011). Social network sites usage habits of undergraduate students: case study of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 943-947.
- Buffington, M.L. (2008). Creating and Consuming Web 2.0 in Art Education, *Computers in the Schools*, 25:3-4, 303-313, DOI:10.1080/07380560802365898
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: SAGE Publications, Incorporated.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 for schools: learning and social participation, *Evaluation & Research in Education*, 23:1, 72-74, DOI: 10.1080/09500791003612371
- Rosen, D. & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A New Generation of Learners and Education. *Computers in the Schools*, 25(3), 211-225.

İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Yaptıkları Yönlendirmelerin İncelenmesi

Öğr. Gör. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi,
ckucuktepe@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi,
aslihan.alyildiz@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: İlkokul birinci sınıf, pek çok öğrencinin eğitime ilişkin algılarının şekillenmeye başladığı ve diğer sınıflarda başarılı olabilmek için önkoşul niteliğinde olan temel bilgi ve becerilerin edinildiği eğitim kademesidir. Diğer derslerin temelini oluşturan ve yaşam boyu gereksinim duyulan bu temel beceriler, bireylere Türkçe dersi kapsamında yer alan ilk okuma yazma öğretimi ile kazandırılmaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır (Akyol, 2006). Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir (Güneş, 2005). Geleneksel eğitim anlayışıyla bu özelliklerin öğrencilere kazandırılmayacağı görüşü eğitimde yeni yapılanmaları beraberinde getirmiş ve 2005 yılında bu anlayış terk edilerek öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan, öğrenenin bilgiye kendisinin ulaşmasına olanak tanıyan ve bu süreçte öğretmenin rolünü bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik eden şeklinde benimseyen yapılandırmacı yaklaşım uygulamaya konulmuştur. “Öğrenmeyi öğrenme” ve “etkin katılım” kavramlarının ön plana çıktığı bu kuram çerçevesinde Türkçe dersi ve bu dersin kapsamında yer alan ilk okuma yazma öğretimi de yeniden yapılandırılmış ve bu bağlamda okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi, yazma öğretiminde ise bitişik eğik yazı benimsenmiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgileri yapılandırması görüşünü temele almıştır. Yöntem yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir yöntemdir (Akyol ve Temur, 2008). Ses Temelli Cümle Yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır (Akyol, 2006). MEB (2009) tarafından bu yöntemin aşamaları ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve okuryazarlığa ulaşma şeklinde ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda bu yöntemle okuma yazmayı öğrenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma alanında genel olarak heceleme, tekrarlı okuma, düzeltme, eksik okuma, ekleme, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okuma, parmakla izleyerek okuma; yazma alanında ise harfleri birbirine yakın yazma, satır sonlarında uygun boşluk bırakmama, kelimeler arasında az boşluk bırakma, harflerine şekline uygun yazmama hatalarını yaptıkları belirlenmiştir (Akyol ve Temur, 2008; Şahin, 2008; Alyıldız, 2011). Bu hataların düzeltilmesi ve ilk okuma yazma aşamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde öğretmenler tarafından yapılan yönlendirmeler önemli bir yer tutmaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın temel amacı, ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi kapsamındaki ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerine ve dersle ilişkili olarak ailelere yaptıkları yönlendirmeleri belirlemektir. Öğretmenlerin yönlendirmelerine rağmen öğrencilerin bu ders kapsamında yapmaya devam ettikleri hataları belirlemek de çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Yöntem: Çalışma, nitel araştırmaya örnek teşkil etmektedir. Nitel araştırma, verileri kategoriler şeklinde düzenleme ve kategoriler arasındaki ilişkileri belirleme sürecidir (McMillan ve Schumacher, 1993; Hale ve Astolfi, 2007). Ekiz’e (2004) göre nitel araştırmalar araştırmacıların, üzerinde araştırma yapılan kişilerin yaşadıkları ortamları ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlenmesini yapar. Böylece, elde edilen verilerin hangi ortamlarda ortaya çıktığı ve o ya da benzeri ortamlar için daha iyi anlam ifade edebileceği tespit edilmiş olur. Bu çalışmada ilk okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenler tarafından yapılan yönlendirmelerin ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda örnekleme, çalışmaya en iyi katkı sağlayacak katılımcıların belirlenmesini gerektirir (Fossey, Harvey, McDermott ve Davidson, 2002). Bu araştırmada genelleme kaygısı yaşanmadığı için evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, araştırmanın amacına hizmet edecek çalışma grubu oluşturularak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan on beş birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmış, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin sınırlılıklarını ortadan kaldırmak için yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Hancock (1998)’a göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının incelemek istediği temel alanlara ait birtakım açık uçlu soruları içermektedir. Araştırma kapsamında, öğretmenler tarafından yapılan yönlendirmeleri saptamaya yönelik sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma kapsamında Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen içerik analizi aşamaları izlenmiş; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, *Bulguların* tanımlanması ve yorumlanması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin öğrencilerine en çok “harfleri kuralına uygun yazma” ve “cümleye büyük harfle başlama”; ailelere ise “çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde harfin değil sesin adını öğrenmelerine yardımcı olma” konularında yönlendirmelerde bulundukları belirlenmiş ve öğretmenlerin okumadan ziyade yazma alanında daha fazla yönlendirme yaptıkları ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, ilkokul birinci sınıf öğretmenleri, öğretmen yönlendirmeleri

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Alyıldız, A. (2011). *Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal ya da Yapay. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 415-439.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. ve Davidson, L. (2002). Understanding and Evaluating Qualitative Research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Güneş, F. (2005). Ses Temelli Cümle Yöntemi. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi69/index-gunes.htm> adresinden 10.01.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Hale, C. D. ve Astolfi, D. (2007). Evaluating Education and Training Services: A Primer. http://www.charlesdennishale.com/books/eets_ap/Title_Page_and_Table_of_Contents.pdf adresinden 06.05.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. UK: Trent Focus Group.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Şahin, N. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ve Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tayfun TUTAK
Fırat Üniversitesi

Selçuk FIRAT
Adıyaman Üniversitesi
sfirat02@gmail.com

Ebru KÜKEY
Fırat Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu: Gelişen Web 2.0 teknolojileriyle birlikte, Twitter, Facebook, Orkut ve MySpace gibi önemli hizmetleri içeren birçok popüler sosyal ağ sitesinin ortaya çıkmasına, olgunlaşmasına ve global olarak benimsenmesine tanık olmaktadır (Veletsianos & Kimmons, 2012). Sosyal ağ sitelerinin ortaya çıkması bireylerin iletişim biçimlerini de değiştirmiştir. Sosyal medya, sosyal ağlar ve sosyal toplulukların hepsi işbirliği ve iletişimde yeni bir dünyayı temsil etmektedir (Cheung, Chiu & Lee, 2011; Ebner, Lienhardt, Rohs & Meyer, 2010). Son birkaç yılda ortak ilgilerle veya ortak tanıdıklarla iletişim halinde olmayı seçen milyonlarca kullanıcıya sahip bu sitelerin kullanımında muazzam bir büyüme olmuştur (Alloway & Alloway, 2012). Bu büyümeyle sosyal ağlar, insanların zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdiği yaşam alanları haline dönüşmüştür. Böylece farklı web siteleri, araçlar ve ağlar tarafından desteklenen sosyal medya, birçok kullanıcının günlük uygulamalarına entegre edilmiştir (Oberer & Erkollar, 2012). Sosyal ağ siteleri günümüzde milyonlarca kullanıcı tarafından gerçek kimlikleriyle kullanılmaktadır. Bu sitelerin insanların sürekli kullandıkları araçlar haline gelmesi değişimin başlangıcı olan eğitim alanını da etkilemiştir. İletişim teknolojilerinin en son örneklerinden biri olan Facebook gibi sosyal ağ siteleri öğrenciler tarafından çok benimsenen ve dolayısıyla öğretim üyeleri ile eğitim iletişimi ve işbirliklerini desteklemek için değerli bir kaynak olma potansiyeline sahip olmuştur (Roblyer, McDaniel, Webb, Herman & Witty, 2010). Bu potansiyel bireylerin öğrenme sürecinin yeniden şekillenmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler artık sadece akademik içeriği anlamaya değil aynı zamanda etkin bir takım oyuncusu olmak için araçlara ve becerilere; yaratıcı düşünen, aktif problem çözen ve dijital okuryazar birey olmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Kale, 2013). Böylece eğitim kurumlarının da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve değişime ayak uydurabilmek için bu teknolojileri öğretim süreçlerine entegre etmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eğitimsel tartışmalara bile artık Facebook, YouTube, Twitter, Vikipedi gibi uygulamalarda değinilerek yön verilmektedir (Gouseti, 2010). Bu nedenle bu teknolojilerin varlığı eğitim kurumları açısından önemli bir yere sahip olmuştur. Eğitimciler, şimdi tasarlama, işbirliği ve içerik paylaşımı konusunda yardımcı olmak için Web 2.0 araçlarının yeteneklerine yönelmektedirler (Bicen & Çavuş, 2011). Dolayısıyla bu özellikleriyle bu araçların öğretim sürecine entegre edilmesi daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine katkıda bulunabilmektedir. Böylece sosyal medya eğitimde daha popüler hale gelmektedir çünkü en azından üniversitedeki gençler bu sistemlere aşinadırlar ve çoğu bu siteleri çok sık kullanmaktadır (Oberer & Erkollar, 2012). Sosyal ağların çeşitli özellikleri açısından öğretim sürecine katkıda bulunması için öğrencilerden bu teknolojileri eğitim ortamlarına entegre etmeleri beklenmektedir. Bunun için de öncelikle öğrencilerin yetiştirilmesinde anahtar rolü olan öğretmenlerin bu araçları kullanmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu araçları sadece sosyal düzeyde değil aynı zamanda akademik düzeyde ve (örgün) eğitime bağlı birçok farklı şeyler/amaçlar için kullanılabileceği fikrini benimsemesi gerekmektedir (Grossecka, Bran & Tiruc, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde sosyal ağları eğitim amaçlı kullanmaları bu araçları öğretmenlik yaşantılarında öğretim süreçlerinde etkili olarak kullanabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal ağların eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Creswell, (2007)'e göre, durum çalışmasında araştırmacı çeşitli kaynaklar yoluyla (örn. gözlem, görüşme, görüntülü-sesli materyaller, belgeler ve raporlar) ayrıntılı ve derinlemesine veri toplamak suretiyle sınırlı bir sistemi(vakayı, durumu) inceler. Bu nedenle, İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının sosyal ağların eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Adıyaman ve Fırat Üniversiteleri'nde gerçekleştirilen çalışma, bu üniversitelerin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu örnekleme yöntemi araştırmayı hızlı ve pratik bir hale getirir çünkü araştırmacı bu yöntemde yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde, öncelikle araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, çalışmanın iç geçerliliğin sağlanması için iki uzman tarafından sorular incelenmiş ve forma son hali verilmiştir. "Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlemlenemeyeni algılamaya çalışırız"(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.120). Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen sonuçlar: Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sosyal ağların eğitimde kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analiz ve değerlendirmeler ışığında, öğretmen adaylarının sosyal ağların eğitimde kullanımı konusunda genelde olumlu düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Yuen ve Yuen (2008), öğrencilerin sosyal ağların eğitimde kullanımı ile ilgili algılarını araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin sosyal ağlar aracılığıyla topluluklara sorular sorduklarını, eğitsel materyaller ve kaynaklar paylaştıklarını ve öğrencilerin daha fazla bilgi paylaşımına yöneldiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin sosyal ağlarda sınıf arkadaşları ile iletişime

geçtiklerini ve büyük bir çoğunluğunun, sosyal ağlarla derse ilişkin konuları tartıştıkları, bu süreçte iletişimlerinin kolaylaştığını, işbirlikli öğrenmelere fırsat bulduklarını ve kendilerini bir topluluğa ait hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Bosch (2009), Facebook kullanımı ile ilgili çalışmasında öğrencilerin Facebook'u akademik amaçlı (proje ve ödevlerle ilgili düşünce paylaşımı) kullandıklarını, Facebook aracılığıyla öğretmenlerin öğrencilerine bilgi geçişi sağladıklarını ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, her geçen gün kullanıcı sayısı ve kullanım alanı daha da yaygınlaşan sosyal ağların eğitimle de bütünleştirilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, öğretmen adaylarına sosyal ağları eğitim amaçlı daha fazla kullanabilecekleri fırsatlar sunmak ve günlük hayatlarında kullandıkları şekliyle eğitime entegre etmelerini sağlamak; derse olan ilgilerinin artmasına, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, çok daha etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine ve bu teknolojileri, meslek hayatlarında yetiştirecekleri öğrencilerine aktarabilen bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunabilir.

Kaynakça

- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2012). The impact of engagement with social networking sites (SNSs) on cognitive skills. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1748-1754.
- Bicen, H., & Cavus, N. (2011). Social network sites usage habits of undergraduate students: case study of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 943-947.
- Cheung, C. M., Chiu, P. Y., & Lee, M. K. (2011). Online social networks: Why do students use facebook?. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337-1343.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M., & Meyer, I. (2010). Microblogs in Higher Education—A chance to facilitate informal and process-oriented learning?. *Computers & Education*, 55(1), 92-100.
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 for schools: learning and social participation, *Evaluation & Research in Education*, 23:1, 72-74, DOI: 10.1080/09500791003612371
- Grosbeck, G., Bran, R., & Tiru, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1425-1430.
- Kale, U. (2013). Technology, Pedagogy and Education. Can they plan to teach with Web 2.0? Future teachers' potential use of the emerging web. *Technology, Pedagogy and Education*, DOI: 10.1080/1475939X.2013.813408
- Oberer, B., & Erkollar, A. (2012). Social Media Integration in Higher Education. Cross-Course Google Plus Integration Shown in the Example of a Master's Degree Course in Management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1888-1893.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 134-140.
- Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2012). Scholars and faculty members' lived experiences in online social networks, *Internet and Higher Education*, doi:10.1016/j.iheduc.2012.01.004
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8th ed.) Ankara: Seçkin Yayınevi.

İşitme Engelliler Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Erzurum Örneği

Arş. Gör. Turgay DEMİREL
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölümü
turgay.demirel@hotmail.com

Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ
yüksel.goktas@hotmail.com;
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Atatürk
Üniversitesi

ÖZET

Giriş: İşitme yetersizliği işitme mekanizması zarar gördüğünde ya da sesleri algılama yolları engellendiğinde işitme kaybı yaşanabilmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin çoğunlukla konuşma ve dil gelişimi ile ilgili ve okuma ve yazma gibi akademik beceriler ile ilgili problemleri bulunmaktadır. İşitme engellilerin büyük çoğunluğunun IQ seviyeleri normal bireyler ile aynı orandadır. Fakat işitme yetersizliğinin türü ve düzeyi, çocuğun zihinsel gelişimi, yetersizliğin olduğu yaş ve çevrenin ve çocuğun yetersizliğe karşı tutumu gibi birçok değişken bu alandaki problemlerin oluşum ve derecesini etkilemektedir (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007, akt. Avcıoğlu, 2012). İşitme yetersizliği olan bireylerin normal bireylerle iletişim kurmada karşılaştığı sorunlar ve çevrenin işitme engellilerle ilgili olumsuz önyargıları bireyin psiko-sosyal gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Avcıoğlu, 2012). Bu sınırlılıklarından dolayı işitme engelliler özel eğitime gereksinim duymaktadırlar.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin çoğunlukla konuşma ve dil gelişimi ile ilgili ve okuma ve yazma gibi akademik beceriler ile ilgili problemleri bulunmaktadır. İşitme engellilerin büyük çoğunluğunun IQ seviyeleri normal bireyler ile aynı orandadır. Fakat işitme yetersizliğinin türü ve düzeyi, çocuğun zihinsel gelişimi, yetersizliğin olduğu yaş ve çevrenin ve çocuğun yetersizliğe karşı tutumu gibi birçok değişken bu alandaki problemlerin oluşum ve derecesini etkilemektedir (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007, akt. Avcıoğlu, 2012). İşitme yetersizliği olan bireylerin normal bireylerle iletişim kurmada karşılaştığı sorunlar ve çevrenin işitme engellilerle ilgili olumsuz önyargıları bireyin psiko-sosyal gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Avcıoğlu, 2012).

İşitme yetersizliği olan birçok öğrenci kelime dağarcığı bakımından sınırlı durumdadır. Bu durum bireyin okuduğunu anlamasını özellikle soyut kelimeler ve kavramlarda olumsuz etkilemektedir (Traxler, 2000). Bu yüzden okul derslerini başarıyla tamamlamak için desteğe gereksinim duyarlar (Brackett, 1997). İşitme engelli öğrenciler için gerçek deneyimler oluşturmak önemlidir. Ayrıca işitme yetersizliği olan öğrenciler için görsel olarak yüksek öğrenme ortamları oluşturulması gerekir. Bu ortamlarda, işaret, parmak alfabesi ve konuşmayı okuma, projektörler, ilan panoları, bilgisayarlar ve televizyonlar, resimler, fotoğraflar, slaytlar, bilgisayar grafikleri ve filmler içeren materyaller kullanılmalıdır. Görsel öğretim stratejileri daha çok sürekli olabilir ve önemli bilgi üzerinde odaklanmaya, kavramların nasıl birleştiğini ve önceki bilgi ile yeni bilgiyi bütünleştirmede öğrenciye yardım etmede kullanılabilir. İletişim sürecini artırmak için sınıfta kullanılabilen görsel yardım örnekleri sınıf kural kartlarını, iş ve seçenek menüsünü, geçiş zaman kartlarını ve grafikleri, görev düzenleyicileri, günlük görevleri ve interneti içerir (Friend, 2006, akt. Avcıoğlu, 2012).

İşitme engellerinden dolayı yazılı ve sözel dil becerilerini kazanmada zorluklarla karşılaşmaktadırlar. İşitme engelli bireyler, bilgi almada ve diğer insanlarla iletişime geçmede öncelikli olarak görsel kanalı kullanan bireylerdir. Bununla birlikte, bu bireyler okuryazarlık becerileri açısından da zorluk yaşamaktadırlar. Bu yüzden öğrenme süreci de bu öğrenciler için problemli olmaktadır (Bottoni, Capuano, De Marsico, Labella, & Levialdi, 2011) (s. 34). Lang ve Albertini (2001) ye göre işitme engelliler yazarak öğrenme aktivitelerinde yazarak öğrenme etkinliklerinde kelime haznesi açısından zorluk yaşamaktadırlar. Bu bağlamda çalışmanın amacı, işitme engelliler eğitiminde karşılaşılan zorlukların ve çözüm önerilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir.

Yöntem : Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme rehberi vasıtasıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için görüşme kayıtları öncelikle transkript edilmiştir. Daha sonra görüşmeler vasıtasıyla elde edilen nitel veriler kodlanmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalara ulaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek 2006). Bunun için işitme engelliler ilköğretim okulundan 2 öğretmen ve işitme engelliler meslek lisesinden 2 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular, Tartışma ve Sonuç : Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda bazı zorluklar belirlenmiştir. Bu zorluklar işitme engelliler ilköğretim okulu öğretmenlerine göre ve işitme engelliler meslek lisesi öğretmenlerine göre Tablo 1. deki gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlere göre işitme engelli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan zorluklar

İşitme Engelliler İlköğr. Okulu Öğretmenleri	İşitme Engelliler Meslek Lisesi Öğretmenleri
Kelime haznelerinin çok zayıf olması	Kelime haznelerinin çok zayıf olması
Duygusal ve soyut mesajların iletiminin zor olması	Duygusal ve soyut mesajların iletiminin zor olması
Müfredatın çok yavaş ilerlemesi	Müfredatın çok yavaş ilerlemesi
İletişim kuramadıklarından agresif olmaları	Kendilerini ifade edememeleri (Cümle kuramamaları)
İşitme engelli öğrencilerin sosyal yönlerinin zayıf olması	Algılarının zayıf olması ve çabuk unutmaları
Materyal yetersizliği	Normal bireylere göre hazırlanmış eğitim yazılımlarının işitme engelli bireylerde çalışmamasıdır
İşitme engellilere yönelik müfredat olmamasıdır	Bir kelimenin işaret dilinde karşılığı yoksa anlatmanın zor olması
	Tüm öğretmenlerin işaret dili bilmemesi

Bulgulara bakıldığında işitme engellilerin eğitimlerinde karşılaşılan zorlukların çoğunlukla dil gelişimi ve okuma yazma gibi akademik becerilerle ilgili olduğu görülmektedir. Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer (2007)'e göre işitme yetersizliği olan öğrenciler çoğunlukla dil gelişimi ve okuma yazma gibi akademik becerilerle ilgili sorun yaşamaktadır (akt. Avcıoğlu, 2012). Bottoni ve diğerlerine (2011, s.34) göre de işitme engelli bireyler okuryazarlık becerileri açısından zorluk yaşamaktadırlar. Bu yüzden öğrenme süreci de işitme engelli bireyler için zorluk oluşturmaktadır.

İşitme engelli öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri ve işiten bireylerle iletişim kuramamaları da bir sorun olarak görülmüştür. Bununla ilgili Avcıoğlu (2012) işitme yetersizliği olan bireylerin normal bireylerle iletişim kurmada karşılaştığı sorunlar ve çevrenin işitme engellilerle ilgili olumsuz önyargıların bireyin psiko-sosyal gelişimini de olumsuz etkileyebildiğini söylemektedir.

Öğretmenlere göre işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığı açısından da sınırlı olmaları bir zorluk olarak görülmüştür. Özellikle soyut ve mecazi kavramların işitme engelli öğrenciler tarafından anlaşılmasının zor olduğu ifade edilmiştir. Traxler (2000)'a göre işitme engellilerin kelime dağarcığı açısından sınırlı durumda olması bireyin okuduğunu anlamasını özellikle soyut kelimeler ve kavramlarda olumsuz etkilemektedir.

Bu zorluklara yönelik öğretmenler bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilere aşağıdaki gibidir; Görseller işitme engellilerin eğitiminde sıklıkla kullanılmalıdır. Çünkü işitme engelli bireyler, bilgi almada ve diğer insanlarla iletişime geçmede öncelikli olarak görsel kanalı kullanan bireylerdir (Bottoni, vd., 2011).

Mevcut Millî Eğitim müfredatı işitme engelli öğrencilere ağır gelmektedir. İşitme engelli öğrencilere uygun müfredat hazırlanmalıdır.

İşitme engellilere uygun eğitim yazılımları hazırlanmalı, bilgisayar ve teknoloji işitme engelliler eğitiminde etkili olarak kullanılmalıdır.

İşaret dili bilmeyen öğretmenlere işaret dili eğitimi verilmelidir.

Anahtar sözcükler: işitme engelliler eğitimi, zorluklar, öğretmen görüşleri, Erzurum

Kaynakça

- Avcıoğlu, H. (2012). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bottoni, P., Capuano, D., De Marsico, M., Labella, A., & Levialdi, S. (2011). DELE: a Deaf-centred E-Learning Environment. *Chiang Mai Journal of Science*, 38, 31-57.
- Brackett, D. (1997). Intervention for children with hearing impairment in general education settings. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28(4), 355-361.
- Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2001). Construction of meaning in the authentic science writing of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(4), 258-284.
- Traxler, C.B. (2000). The Stanford Achievement Test, Ninth edition: National norming and performance standards for deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-348
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

48-66 Aylık Çocukların, Ailelerinin ve Öğretmenlerinin “Sürdürülebilir Gelişme”ye İlişkin Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Tülin Güler YILDIZ
Hacettepe Üniversitesi
tguler@hacettepe.edu.tr

Saliha ERCAN
Hacettepe Üniversitesi
saliharcn@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Pınar Özdemir ŞİMŞEK
Hacettepe Üniversitesi
pozdem@gmail.com

Arş. Gör. Emine Hande AYDOS
Hacettepe Üniversitesi
handeaydos@yahoo.com.tr

ÖZET

Problem durumu: Erken çocukluk eğitimi tek boyutlu düşünülmemesi gereken; çocuğun bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve motor gelişimini destekleyen bütüncül bir eğitimidir. Çocuğun bu gelişim alanlarının desteklenmesi açık bir şekilde programda belirtilmesine rağmen örtük bir şekilde çocuğun çok daha fazla alanda ve çok yönlü bir birey olarak yetiştirilmesi konusunda önemli noktalar içermektedir (MEB, 2013).

Sürdürülebilir bakış açısı da erken çocukluk döneminde kazanılması ve yaşam biçimi haline getirilmesi gereken bir alandır. Sürdürülebilir bir gelişim için bireylerin, mevcut imkânları göz önünde bulundurarak hareket etmesi ve sınırlarını bilmesi önemlidir. Sağlıklı bireyler olmak, güvenilir bir çevrede yaşamak, çevreye ve diğer bireylere olumlu katkılar sağlamak sürdürülebilirliğin olumlu *Sonuçları*ndandır (Renton & Butcher, 2010).

Günümüzde insanlığın; sosyal ve ekonomik gelişmenin, yerel, bölgesel ve küresel çevrelerin etkilediği/neden olduğu problemlerle yüz yüze olduğu yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Dünyanın sınırlı kaynakları yerine yenileri koyulmadan/yenilenmeden hızla tüketilmektedir (Siraj-Blatchford, Smith & Pramling-Samuelsson, 2011). Gelecek nesillere yaşanabilir bir dünya bırakmayı hedefleyen sürdürülebilir gelişme (SG) Bruntland Dünya Çevre Komisyonu tarafından bugünün gereksinimlerini gelecek kuşaklarınkileri tehlikeye atmadan karşılamayı planlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır (WCED, 1987). Çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutlarda ele alınan SG’nin eğitimin her düzeyinde ele alınması ve sürdürülebilir gelişme için eğitimin (SGE) erken çocukluk döneminden itibaren somut yaşantılar aracılığıyla çocuklara sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. SGE; öğretmen, aile ve toplumun birbirleriyle tutarlı bir şekilde çalışmaları ile gerçekleşir (Davis, 1998). Sürdürülebilirliğin bir yaşam felsefesi haline gelmesinde aile ve okul öncesi eğitim öğretmenleri birincil rol modelleridir. Bu nedenle sürdürülebilir gelişme ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve çocuklara planlı yaşantılar sunmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin sürdürülebilir gelişme ile ilgili görüşlerini almanın ve varsa çocuklarla paylaşımlarını, uygulamalarını ortaya koymanın SGE konusundaki bilinçlendirme çabalarına temel sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle; araştırmada 48-66 aylık çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin sürdürülebilir gelişmeyle ilgili görüşleri belirlenerek ailelerin evde, öğretmenlerin ise sınıfta sürdürülebilir gelişmeye dair gerçekleştirdikleri uygulamaların ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “48-66 aylık çocukların, ailelerinin ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sürdürülebilir gelişme ile ilgili görüşleri ve deneyimleri nedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin sürdürülebilir gelişme ile ilgili görüşleri ile ev ve sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalar hakkında detaylı bilgi sağlamak amacıyla aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

- Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların “Sürdürülebilir Gelişme”nin üç boyutuna (Çevresel, Ekonomik ve Sosyal-Kültürel) dair görüşleri nedir?
- Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların ailelerinin “Sürdürülebilir Gelişme”nin üç boyutuna (Çevresel, Ekonomik ve Sosyal-Kültürel) dair görüşleri nedir?
- Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların öğretmenlerinin “Sürdürülebilir Gelişme”nin üç boyutuna (Çevresel, Ekonomik ve Sosyal-Kültürel) dair görüşleri nedir?
- Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların ailelerinin “Sürdürülebilir Gelişme”nin üç boyutuna (Çevresel, Ekonomik ve Sosyal-Kültürel) dair deneyimleri nedir?
- Okul öncesi eğitime devam eden 48-66 aylık çocukların öğretmenlerinin “Sürdürülebilir Gelişme”nin üç boyutuna (Çevresel, Ekonomik ve Sosyal-Kültürel) dair deneyimleri nedir?

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması açıklama, tanımlama ve yorumlamaya dayalı verilere dayandığı için genel amaçlı durum çalışmalarına ve farklı gruplar ve dolayısıyla farklı durumlardan veriler toplandığı için de araştırmanın yöntemi çoklu durum çalışmalarına (Merriam, 1998) bir örnek teşkil etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara İli, Mamak İlçesi’nde bulunan ve araştırmacılar için kolay ulaşılabilir olan özel bir anaokulu ile Ankara İli Eryaman ilçesindeki bir devlet anaokuluna devam eden çocuklar arasından rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 18 çocuk, bu çocukların aileleri ve 6 öğretmen oluşturmaktadır.

Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. *Veri toplama araçları*; aile ve öğretmen görüşme formları ve Okul Öncesi Çocukları Çevre Tutum Ölçeği olarak belirlenmiştir. Aileler ve öğretmenlerden bilgi almak için kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme soruları iki alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulurken önerilen değişiklik ve düzeltmeler sonucunda düzenlenmiş, anlam karmaşasına sebep olacak ifadeler değiştirilmiştir. Aynı zamanda, görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir ebeveyn ve öğretmenle birebir

görüşme yapılmış ve sorularda anlaşılamayan bir ifadenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sürdürülebilir gelişme ile ilgili çocukların görüşlerini almak için Kahriman-Öztürk, Olgan ve Tuncer (2010) tarafından uyarlaması yapılan “Okul Öncesi Çocukları Çevre Tutum”larını (The Children’s Attitudes toward the Environment Scale-Preschool Version) ölçeğin resimli görüşme formu kullanılmıştır. Bu resimli anket sürdürülebilir gelişme ile ilgili resimlerden oluşan 15 temel soru ve alt soruları içermektedir. Araştırmacı resimli görüşme formunun uyarlama sürecinde Ankara İli Çankaya İlçesi’nde yer alan MEB’e bağlı bir anaokulundan 10 çocuk ile pilot çalışması gerçekleştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak resimli görüşme formuna son hali verilmiştir. Uyarlama sürecinin sonunda formdaki her soruyu tanımlayan ek sorulara da yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde; içerik analizi uygulanmıştır. Elde edilen veriler farklı kategoriler ve temalar altında toplanarak; her tema için yanıtlarda vurgulanan kodlar belirlenmiş ve bu kodların tekrarlanma sıklığına yer verilmiştir. Belirlenen kod ve temalar, görüşmelerden elde edilen alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur. İçerik analizi her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılarak araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve *Sonuçlar* karşılaştırılmıştır.

Beklenen sonuç: Bu çalışma; 48-66 aylık çocukların, ailelerinin ve öğretmenlerinin “sürdürülebilir gelişme”ye dair görüşlerini ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki bireyler bütün yaşamı boyunca öğreneceklerinin çok önemli kısmını okul öncesi çağda öğrenmektedir ve bu da gelecek yaşantılarını kalıcı bir şekilde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil gibi gelişim alanlarını desteklemek yanında onlara günlük yaşamlarında kullanacakları temel becerileri de kazandırır. Sürdürülebilirlik kavramı da erken çocukluk döneminde kazanılması ve yaşam biçimi haline getirilmesi gereken pek çok beceriyi içermektedir. Araştırmada çocuklardan ailelerinden ve öğretmenlerinden alınan yanıtlar analiz edilerek sürdürülebilir gelişme ile ilgili farkındalık düzeyi belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen ve ailelere öneriler getirilecektir.

Kaynaklar

- Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Davis, J. M. (2010). Young Children and the Environment. USA: Cambridge University.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. Early Childhood Education Journal, Vol. 26, No. 2.
- Davis, J. M. (2005). Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a child care setting. Australian Journal of Environmental Education, 21; pp. 47-55.
- Erkal, S., Şafak, Ş. & Yertutan, C. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında ailenin rolü. Sosyo Ekonomi, 7 (14); 145-158.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish Preschool children’s environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. International Journal of Science Education, 34; 629-650.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education (second edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Prince, C. (2011). Sowing the Seeds: Education for sustainability within the early years curriculum. European Early Childhood Education Research Journal, 18 (3); 273-284.
- Renton, Z. & Butcher, J. (2010). Securing a sustainable future for children and young people. Children and Society, Vol.24, pp. 160-166.
- Siraj-Blatchford, J. Smith, K. & Pramling-Samuelsson, I. (2011). Education for sustainable development in the early years. OMEP World Organization for Early Childhood Education.
- WCED. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development. General Assembly Resolution 42/187, 11 December 1987.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Assoc. Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Atatürk Faculty of Education
filizk@marmara.edu.tr

Batyr KULBAYEV
Marmara University, Atatürk Faculty of Education
batyralakdepe@gmail.com

Büşra KARAGÖZ
Boğaziçi University, The Faculty of Art and Sciences
E-mail: bsrkaragoz@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: Within the domain of chemistry, students are expected to be able to switch between submicroscopic and symbolic representations to explain macroscopic events (Kozma, 2000). However, research indicated that students have difficulties in understanding submicroscopic and symbolic representations and translating the representations of chemistry (Ben-Zvi, Eylon & Silberstein, 1988; Driver, 1989; Gabel, Samuel & Hunn, 1987). Molecular visualisations are suggested as a way of addressing such difficulties. Empirical research supported this as molecular visualisations were found to be effective in helping students to see invisible side of the chemistry by visualising dynamic processes (Schnotz & Kulhavy, 1994; Van Sommeren, Reimann, Boshuizen & De Jong, 1998).

By acknowledging the role of dynamic visuals in supporting the construction of dynamic mental models, some of the researchers argue that dynamic visuals introduce higher cognitive load as compared to static illustrations (Lowe, 2003; Reiber, 1991). They underline the difficulty to extract information from the dynamic visuals due to their temporal change in visual display. Cognitive theory of multimedia learning (Mayer, 1997; Mayer & Anderson, 1992) and cognitive-load theory (Sweller & Chandler, 1994) state that this difficulty increases as the dynamic visuals involve multiple representations simultaneously. Students fail to focus on the relevant aspects of the dynamic visual due to overloaded working memory which in turn may result in information being missed. This cognitive load is found to be decreased by attentional resources accompanying with dynamic visuals as they keep students' attention on the relevant aspects of the visual display (Kozma & Russell, 1997; Reiber, 1990). Thus, dynamic processes can be represented via static visuals appear on printed materials (such as in textbooks or on worksheets). This could be possible by a series of chronologically ordered static pictures each of which portrays a change in a chemical process. In fact, they can be thought of as selected animation frames. Each frame serves the general framework by representing either a certain state change or transition state between the two state changes and by forming themselves in a chronological order where state changes occur successively, the first change enabling the second change and so on. With this stepwise nature, multi-frame illustrations portray any intermediate steps in a chemical phenomenon. This structure may keep learners' attention on the relevant aspects of the visual and help them to extract the corresponding information from the visual material. Thereby, it might reduce the cognitive load that would be experienced in the case of dynamic visuals (e.g. animations). Multi-frame illustrations may enable learners see the connections and understand the causal relationships within the sub-microscopic entities and those between such entities and the observable events.

Several researchers have concentrated their efforts on multi-frame illustrations (Mayer, 1993; Mayer, Steinhoff, Bower & Mars, 1995; Mayer, Bower, Bryman, Mars & Tapangco, 1996). They found that such illustrations were most effective in promoting retention, transfer and understanding scientific phenomena (Mayer & Gallini, 1990; Mayer, Steinhoff, Bower & Mars, 1995). However, the multi-frame illustrations designed and used in these studies were not sub-microscopic in nature. Rather, they involved representation of scientific concept at macroscopic level. Thus, in the present study the effects of multi-frame illustrations representing sub-microscopic nature of solubility equilibrium are investigated in terms of students' understanding. Solubility equilibrium involves dynamic process where dissolution and precipitation occur at the same time. Thus, some individual molecules migrate between the solid and solution phases so that the rates of dissolution and precipitation are equal to one another. It is difficult to visualise this property via experiments or static visuals.

Purpose: The present study aims to investigate the effectiveness of multi-frame illustration on students' conceptual understanding regarding solubility equilibrium.

Methodology: So as to find out effectiveness of multi-frame illustration on students' learning a pre-post experimental design was adopted. An open ended conceptual questionnaire (n= 10) was designed and distributed prior to and right after the teaching intervention. Thereby, a multi-frame illustration was designed to represent this dynamic process. It involved 12 frames which started prior to dissolving of sugar. The dynamic equilibrium was reached in the 8th frame. The rest of the 4 frames represented the dissolution from the precipitate and precipitation from the solution phase. 2 classes of 10 graders participated in the study. They have not learned the concept yet. Students in each class having completed the questionnaire were asked to examine the multi-frame illustration individually, write down what is happening in each frame and answer the multi-frame sheet on which a range of leading questions were appeared. This was followed by students in completion of the post test. Paired-sample T-test was benefitted in finding out changes in students' pre and post responses. Ideographic analysis was adopted in analysing students' written responses and drawings.

Findings: The results of analysis show that prior to the multi-frame illustration both groups of students gave similar kinds of explanations regarding the solubility equilibrium. After the teaching intervention, almost all students in their post

questionnaire could explain the dynamic equilibrium regarding solubility. Students in both classes received similar scores in the post questionnaire. According to the results of the paired-sample T-test analysis there was a significant difference ($p < 0.01$) between students' (in both classes) pre and post-responses. Multi-frame illustration seems to be effective in helping students to give correct answers to the questions. Students' ideographic analysis indicates that multi-frame illustrations are effective in remedying students' misconceptions as the number of misconceptions decreased from 14 to 3. They also show that almost all students started to use the dynamic model via sub microscopic entities.

Key words: Science education, Multi-Frame, Illustration, Solubility Equilibrium, Secondary students.

References

- Ben-Zvi, R., Eylon, B. & Silberstein, J. (1988). Theories, principles and laws. *Education in Chemistry*, May, 89-92.
- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of Science. *International Journal of Science Education*, 11, 481-490.
- Gabel, D. L., Samuel, K. V. & Hunn, D. (1987). Understanding the particulate nature of matter. *Journal of Chemical Education*, 64, 695-697.
- Kozma, R. B. & Russell, J. (1997). Multimedia and understanding: Expert and novice responses to different representations of chemical phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 949-968.
- Kozma, R. (2000). The Use of Multiple Representations and the Social Construction of Understanding Chemistry. In M. Jacobsen & R. Kozma (Eds.), *Innovations in science and mathematics education: Advanced designs for Technologies of Learning* (pp. 11-46). Mahwah, NJ, USA: Erlbaum.
- Lowe, R.K. (2003). Animation and learning: selective processing of information dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13, 157-176.
- Mayer, R.E. & Gallini, J.K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words?, *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 715-726.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 444-452.
- Mayer, R.E. (1993). Illustrations that instruct. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (Vol. 4, pp. 253-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, R.E., Steinhoff, K., Bower, G. & Mars, R. (1995). A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 31-43.
- Mayer, R.E., Bower, W., Bryman, A., Mars, R. & Tapangco, L. (1996). When less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 64-73.
- Mayer, R.E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- Reiber, L. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 135-140.
- Reiber, L. (1991). Animation, incidental learning and continuing motivation. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 318-328.
- Schnotz, W. & Kulhavy, R. (1994). *Comprehension of graphics*. Amsterdam: North-Holland.
- Sweller, J. & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12, 185-233.
- Van Sommeren, M., Reimann, P., Boshuizen, H. & De Jong, T. (1998). *Learning with multiple representations*. Amsterdam: Pergamon.

Okul Ret Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Arş. Gör. İsmail SEÇER
Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, P.D.R
İsmail.secer@atauni.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Günümüz modern toplumlarının tamamında eğitim zorunlu bir süreç olarak ele alınmakta ve belli yaş aralığında bulunan çocuk ve ergenlerin zorunlu eğitim sürecini tamamlamaları yasalarla teminat altına alınmıştır. Ancak, bazı çocuklar için okula gitmek beklenenin ötesinde sıkıntı verici bir durum haline gelebilmekte ve okul reddi olarak tanımlanan durum ortaya çıkmaktadır. (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). King ve Bernstein, (2001), okul reddini, anksiyete ve depresyon gibi yaygın duygusal sorunlar nedeniyle bir öğrencinin okula devam etmek istememesi olarak tanımlamaktadır. Bowlby (1973) ise okul reddini korku ve kaçınmadan ziyade bağlı oldukları kişinin yokluğu ve kaybına verilen bir tepki olduğunu ve okul reddinin esas olarak güven duyulan ortam ve kişilerden uzak kalmaktan dolayı ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Hersov, (1990), Holzer ve Halfon, (2006), ve Bahalı, (2008), okul reddinin ortaya çıkması sürecinde birçok faktörün rol oynadığını ileri sürmektedirler. Bunlar arasında kaza, hastalık veya bir ameliyat geçirme, okul veya sınıf değiştirme, bir üst öğrenim kademesine geçme, okulda ki diğer çocuklarla yaşanan problemler, öğretmen tutumları ve çocuğun kapasitesinin üzerinde eğitsel ve sosyal görevlerin olması gösterilebilir. Ayrıca, aile fertlerinden birinin kaybı veya hastalığı, aile içi şiddet ve geçimsizlik, boşanma ve şiddete maruz kalmada okul reddini tetikleyen unsurlar olarak gösterilebilir.

Genel olarak okul reddi gösteren çocukların okullarda yaygınlığının yaklaşık olarak % 1 civarında olduğu ve kliniğe başvuran çocuklar için ise bu oranın % 5 olduğu bildirilmektedir (Last ve Francis, 1988; Burke ve Silverman, 1987; Last, Strauss, 1990, Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). Okul reddinin cinsiyet açısından kız ve erkeklerde birbirine yakın şekilde görüldüğünü (Granel, Aldaz, Vivas ve Gelfand, 1984; Heyne, King, Tonge ve Cooper, 2001) ve bütün okul yaşamı boyunca yaygın bir şekilde gözlenebileceğini ancak özellikle ilkökula, ortaokula ve liseye başlama gibi geçiş dönemlerinde ve okul değişimlerinin olduğu dönemlerde daha da şiddetlenebilmektedir. Okul reddinin yaygınlığı ve sıklığına ilişkin ise Türkiye’de ayrıntılı veriler bulunmamaktadır (Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı, 2009). Ayrıca okul reddi ile ailevi özellikler arasında güçlü ilişki olduğunu gösteren araştırmalarda bulunmaktadır. Maier, Lichterman, Minges, Zehrlein, Franke (1993), ve Smoller ve Tsuang (1998), özellikle ebeveynlerinde anksiyete bozukluğu, panik bozukluk, yaygın anksiyete bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk, sosyal fobi ve diğer fobik bozukluklar olan çocuklarda anksiyete bozukluklarının daha yaygın bir sorun olduğunu ve bu çocuklarda okul reddinin görülme olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Martin, Cabrol, Bouvard ve Lepine (1999), okul reddi olan çocukların annelerinde yaşam boyu anksiyete görülme sıklığının % 78.4 ve depresif bozukluğun görülme sıklığının % 53 olduğunu, babalarının ise yaklaşık yarısının yaşamları boyunca en az bir anksiyete bozukluğu ve dörtte birinin ise en az bir kere depresif bozukluk tanısı aldıklarını belirlemiştir. Özcan (2004), tarafından Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise okul reddi olan çocukların annelerinin %16’sında yaygın anksiyete bozukluğu, %12’sinde major depresyon, %12’sinde panik bozukluk ve major depresyon, % 4’ünde panik bozukluk ve agorafobi, % 4’ünde obsesif kompulsif bozukluk ve % 4’ünde ise sosyal fobi tanısı saptanmıştır. Okul reddi olan çocukların babalarında ise %12 oranında major depresyon, %8 oranında sosyal fobi, %8 oranında yaygın anksiyete bozukluğu, %4 oranında major depresyon ve alkol bağımlılığı ve %4 oranında yaygın anksiyete bozukluğu ve alkol bağımlılığı tanısı saptanmıştır. Literatüre ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda okul reddi gösteren çocukların ebeveynlerinde önemli düzeyde anksiyete bozuklukları ve duygu durum bozuklukları olduğu söylenebilir. Bu durum ebeveynlerin bazı psikolojik özellikleri ile okul reddi arasında ilişki olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın amacı: Türkçe literatür tarandığında okul reddini doğrudan ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğin bulunmadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı Haight ve ark. (2011) tarafından geliştirilen Okul Ret Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmasıdır.

Yöntem : Bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır.

Çalışma grubu: Ölçeğin uyarlama sürecinde güvenilirlik ve geçerlik analizleri için Erzurum Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi ile farklı çalışma grupları oluşturulmuştur. Açıklayıcı faktör analizi 235 ortaokul ve lise öğrencisi ile (% 45.7 kız, % 54.3 erkek; X = 16.4 yaşlar; Ss = 1.93), doğrulayıcı faktör analizi, 245 ortaokul ve lise öğrencisi (% 46.4 kız, % 53.6 erkek; X = 16.9 yaşlar; Ss = 1.73) ile yürütülmüştür. Benzer ölçek geçerliliği 105 (% 46.4 kız; % 53.6 erkek; X = 16.01 yaşlar; Ss = 1.66) öğrenciyle, güvenilirlik analizleri ise 90 öğrenci ile (% 62.8 kız; %37.2 erkek; X = 15.24 yaşlar; Ss = 1.78) yürütülmüştür.

Veri toplama araçları: Araştırma sürecinde veri toplamak için Haight ve ark. (2011) tarafından geliştirilen Okul Ret Ölçeği, Sun, Dunne, Hou ve Xu, (2011) tarafından geliştirilen ve Seçer, Veyis ve Gökçen tarafından Türkçeye uyarlanan Eğitim Stres Ölçeği ve Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, (2009) tarafından geliştirilen ve Seçer, Veyis, Halmatov ve Ateş tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç :Okul Ret Ölçeğinin uyarlama sürecinde öncelikle dilsel eşdeğerliği için uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde KMO .895 ve Barlett testi χ^2 değeri ise 805,625 (p< .001) olarak bulunmuştur. AFA

sonucunda Okul Ret Ölçeğinin toplam varyansın % 52,69'unu açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin model uyumunu test etmek için DFA yapılmış ve ölçeğin dört faktörlü yapısının model uyumunun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur ($X^2=203,32$, $sd=139$, $p=.00$, $X^2/sd=1.46$). Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.048, RMR=.012, NFI=.92, CFI=.94, IFI=.94, RFI=.91, AGFI=.90, GFI=.91 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik için okul ret ölçeği ile eğitim stres ölçeği ve okul tükenmişlik ölçeği arasındaki korelasyonlara bakılmış ve okul ret ölçeğinin eğitim stres ölçeği ile ve okul tükenmişlik ölçeği ile arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık, iki yarı ve test tekrar test tekniği kullanılmış ve *Okul Ret ölçeğinin* Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .86, Sperman Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı ise .85 ve iki hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .83, .85, .86 ve .85 olarak, iki yarı güvenilirliği sırasıyla .82, .84, .84 ve .81 olarak ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla .87, .88, .88 ve .85 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak bu araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlaması yapılan Okul Ret ölçeğinin ortaokul ve lise öğrencilerinin okul reddine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Seçer, 2013).

Anahtar kelimeler: Okul reddi, çocuk, ölçek uyarlama, güvenilirlik, geçerlik

Kaynakça

- Bahalı, K. (2008). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin ailesel özellikleri. Uzmanlık tezi. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana
- Bahalı, K., ve Tahiroğlu, A.Y.(2010). School refusal: Clinical features, diagnosis and treatment. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches In Psychiatry*. 2(3), 362-383
- Berg, I., Nichols, K., Pritchard, C. (1969). School phobia: its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychological Psychiatry*. 10, 123-141
- Berg, I. (1992). Absence from school and mentalhealth. *British Journal of Psychiatry*. 161, 154-166
- Bernstein, G.A., Borchardt, C.M., Perwien, A.R, Crosby, R.D, Kushner, M.G, Thuras, P.D (2000). Imipramine plus cognitive-behavioral therapy in the treatment of school refusal. *Journal of American Academy Children Adolescent Psychiatry*,39, 276-283.
- Burke, A.E., Silverman, W.K. (1987). The prescriptive treatment of school refusal. *Clinical Psychology Review*. 7, 353-362
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, separation anxiety and anger. New York: Basic Books
- Granell, A. E, Vivas, E., Gelfand, D.M., Feldman, L. (1984). Estimating the prevalence of school refusal and school-related fears. A Venezuelan sample. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 172, 722-729.
- Hersov, L. (1990). School refusal: An overview. In why children reject school views from seven countries (Eds C Chiland, JG Yound) New Haven: Yale University Press
- Heyne, D., King, N.J., Tonge, B.J., Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatric Drugs*, 3, 719-732
- Holzer, L., Halfon, O. (2006). The school refusal. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 13, 1252-1258.
- King, N., Bernstein, G.A.(2001). School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*. 40, 197-205.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174
- Last, C.G., Francis, G. (1988). School phobia. In *Advances In Clinical Child Psychology* (Eds BB Lahey, AE Kazdin). New York: Plenum Press
- Martin, C., Cabrol, S., Bouvard, M.P., Lepine, J.P., Mouren-Simeoni, M.C. (1999). Anxiety and depressive disorders in fathers and mothers of anxious school-refusing children. *Journal of American Academy Children Adolescent Psychiatry*, 38,916-922.
- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3,327-336
- Last, C.G., Strauss, C.C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of American Academy Child Adolescent Psychiatry*. 29, 31-35
- Maier, W., Lichtermann, D., Minges, J., Oehrlin, A., Franke, P. (1993). A controlled family study in panic disorder. *Journal of Psychiatric Research*.27(1), S79-S87
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şimşek, Ö.F.(2007) Yapısal eşitlik modellemesine giriş; Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Anadolu Okulöncesi Matematik(Anomat) Beceri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Dr. Serap Erdoğan
Anadolu Üniversitesi, serape@anadolu.edu.tr

Dr. H. Bahadır YANIK
Anadolu Üniversitesi, hbyanik@yahoo.com

Dr. Alper Tolga KUMTEPE
Anadolu Üniversitesi, atkumtepe@anadolu.edu.tr

Dr. Songül GİREN
Aksaray Üniversitesi, sygiren@hotmail.com

Aslı YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi, ayildirim@anadolu.edu.tr

Sevcan YAĞAN GÜDER
Anadolu Üniversitesi, syagan@anadolu.edu.tr

Ümran ALAN
Anadolu Üniversitesi, ualan@anadolu.edu.tr

Abdülhamit KARADEMİR
Anadolu Üniversitesi, hamit_kara@hotmail.com

Nurbanu PARPUCU
Anadolu Üniversitesi, nurbanuparpucu@anadolu.edu.tr

Vakkas YALÇIN
Anadolu Üniversitesi, yalcinvakas@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitim kalitesini yükseltmek için Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 'nün, üç yılda bir gerçekleştirdiği Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Projesi olan PISA 2012 araştırması *Sonuçları* öncelikli olarak “matematik okur-yazarlığı” konusuna odaklanmıştır. Matematik okur-yazarlığı “gerçek hayattaki problemleri matematik denklemlerine dönüştürebilme” ve “hâlihazırdaki bilgiyi yorumlayıp gerçek hayata uygulayabilme” becerileri olarak tanımlanabilir. Küreselleşen dünyada, matematik okuryazarı insanların oranı ülkelerin ekonomik gelişimi için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu bağlamda ülkelerin yapması gereken okulöncesi dönemden başlayarak matematik okuryazarlık düzeyini arttırmak ve bu becerinin gelişmesini takip etmektir. Bu takip de en iyi şekilde hem ulusal, hem de uluslararası seviyede kullanılabilen standart değerlendirme araçlarıyla yapılabilir. Bu değerlendirme araçlarından alınan *Sonuçlar* hem eğitim politikaları yürütenler hem de eğitimciler açısından matematik becerilerinin matematik okuryazarlığına dönüştürülmesinde yol gösterici olacaktır. Okulöncesi eğitim kurumlarında sunulacak nitelikli bir eğitim; ilköğretim ve sonrasındaki genel başarı düzeyini yükseltecek, matematik okuryazarı bir toplumun oluşması için atılan ilk adım olacaktır. Bu nedenle çocukların matematik becerilerinin nasıl daha iyi desteklenebileceği sorusuna cevap aranmalıdır. Bu soruya cevap verebilmek için ise öncelikle çocukların değerlendirilmesi, çocukların var olan durumlarının ortaya çıkarılması ve takibi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukların matematik becerilerinin nasıl daha iyi desteklenebileceği sorusuna cevap aranmalıdır. Bu soruya cevap verebilmek için ise öncelikle çocukların değerlendirilmesi, çocukların var olan durumlarının ortaya çıkarılması ve takibi büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde 2000-2012 yılları arasında okulöncesi matematik eğitimine yönelik yapılan lisansüstü çalışmalar incelendiğinde çalışma konusu olarak sayılar, işlemler, geometrik şekiller ve kavramlar, mekânsal algı (yön, konum, boyut), zaman ve problem çözme konularının ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmalarda veri toplama aracı olarak okulöncesi dönem çocuklarının matematik gelişimini tüm alt boyutlarıyla (sayı, işlem, geometri, ölçme) tespit etmeye yönelik ulusal bir ölçme aracının olmadığı bu nedenle yurtdışında geliştirilmiş ölçeklerin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir (Aydın, 2009; Bulut Pedük, 2007; Canoğlu, 2007; Çankaya, 2012; Çelik, 2012; Dağlıoğlu, 2002; Dağlı, 2007; Dikici, 2002; Erdem, 2006; Erdoğan, 2006; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2011; Kesicioğlu, 2011; Kırlar, 2006; Önkol, 2012; Sağlam Tekneci, 2009; Sarıtaş, 2010; Sezer, 2008; Şirin, 2011; Turan Topal, 2010; Yalım, 2009). Ülkemizde hâlihazırda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kullanılan ve uygulanan kapsamlı bir matematik ölçeğinin eksikliğinden dolayı bu dönem çocuklarının matematiksel gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirebilecek ve eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracına gereksinim duyulmaktadır. Bu *Çalışmanın amacı* okulöncesi dönem çocuklarına yönelik matematik ölçeği geliştirmektir. Yapılan bu çalışma ile Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının matematik gelişimini tüm alt boyutlarıyla (sayı, işlem, geometri, ölçme) takip ve tespit etmek için kullanılabilecek ulusal bir ölçek geliştirmiş olacaktır.

Yöntem: Anadolu Üniversitesi Yayın Teşvik Projeleri kapsamında yürütülen 1306E265 numaralı bu çalışma nicel bir geçerlik ve güvenilirlik çalışmasıdır. Toplanan veriler bir matematik ölçeğinin sahip olması gereken temel yapıları (faktörleri) belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya ilişkin veri toplama ve değerlendirme süreci devam etmektedir. Çalışmada şimdiye kadar ölçeğin maddelerinin hazırlanması ve deneme formunun oluşturulması aşaması tamamlanmıştır. Çalışma ekibi tarafından hazırlanan ölçek formları uzman görüşüne sunulmuştur. Bu aşamada ölçeğe son şekli verilerek ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması gerçekleştirilecektir. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmasının örneklemini, Eskişehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren bağımsız anaokulları ile anasınıflarından tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılabilecek okulöncesi dönem çocukları oluşturacaktır. Örneklem sayısının en az 500 olması hedeflenmektedir.

Beklenen sonuçlar: Bu çalışma tamamlandığında ülkemizde okulöncesi dönem matematik eğitimine yön veren çalışmalarda kullanılabilecek bir ölçeğin sahibi olunacaktır. Bu ölçeğin kullanımı ile ülkemizde okulöncesi dönem çocuklara yapılan çalışmaların *Sonuçları* daha güvenilir olacaktır. Bu çalışma ile elde edilen veriler ile ülke çapında bir tarama çalışması yapılarak okulöncesi dönem çocukların matematik becerileri ve matematik gelişimleri hakkında bilgi sahibi olunacak ve PISA araştırmalarına Türk çocuklarının okulöncesi dönemden başlayarak hazırlanmalarına yol gösterici olacaktır. Bu çalışma sonrasında elde edilen veriler ile ülke geneline uygulanabilirlik tespit edilerek Türkiye’de okulöncesi dönem çocukların matematik becerilerine yönelik bir değerlendirme yapılabilir. Bir sonraki aşamada Türkiye’deki tüm Eğitim bölgelerini kapsayan norm çalışması yapılması planlanmıştır. Bu aşamada çalışma Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel

Müdürlüğü ortaklığında yürütülecektir. Bu çalışma tamamlandığında okulöncesi dönemde matematik becerilerinin geliştirilmesi, güçlendirilmesi ve çeşitlendirilmesi yönelik şu öneriler getirilebilir. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların matematiksel becerilerini ölçmeye yönelik ulusal norm değerleri olan araçlar geliştirilmelidir. Erken dönemden başlayarak çocukların takip edildiği uzunlamasına çalışmalar yapılmalıdır. Matematik okuryazarlığı için gerekli olan matematik ve yaşam becerilerine yönelik öğrenme ve deneyim ortamları oluşturulmasına yönelik eğitim programları geliştirmelidir. Ulusal matematik standartları oluşturulmalı ve bu standartlar okulöncesi dönemi ve bebeklik dönemini içermelidir. Alan uzmanları tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmak üzere matematik eğitim programları hazırlanmalıdır. Öğretmenler, matematik etkinlikleri hazırlama, uygulama ve çocukları değerlendirme konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.

Anahtar kelimeler: okulöncesi eğitim, erken çocukluk eğitimi, matematik becerisi, matematik

Kaynakça

- Aydın, S. (2009). Okul öncesi eğitimcilerinin matematik öğretimiyle ilgili düşünceleri ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bulut-Pedük, Ş. (2007). Altı yaş grubundaki çocuklara çoklu zekâ kuramına dayalı olarak verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Canoglu, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çankaya, Ö. (2012). Bilgisayar oyunlarının okul öncesi eğitiminde kullanılmasının bazı matematiksel kavramların öğretimi üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çelik, M. (2012). 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik”(Big Math for Little Kids) eğitim programının etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dağlı, A.(2007). Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dağlıoğlu, H.E. (2002). Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dikici, A. 2002. Orff tekniği ile verilen müzik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, M. (2006). Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, S. (2006). Altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi matematik uygulamalarının okul öncesi eğitim programına uyumluluğu. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kesicioğlu, O.S. (2012). Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yönteme göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırlar, B. (2006). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına bazı matematiksel kavramları kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Önkol, F. L. (2012). Erken sayı testi'nin uyarlanması ve erken sayı gelişim programının altı yaş çocukların sayı gelişimlerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sağlam-Tekneci, S. (2009). Okul öncesi dönemde alınan satranç eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin matematik becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sarıtaş, R. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış GEMS (Great Explorations in Math and Science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sezer, T. (2008). Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şirin, S. (2010). Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Turan-Topal, Y. (2010). Okul öncesi çağındaki çocuklar öğretilen geometri kavramlarını nasıl algılarlar?. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalın N. (2009). 5-6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çocukların Zor Soruları ve Anne-Babaların Cevapları

Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
ramazansak06@gmail.com

ÖZET

Giriş: Okul öncesi dönemde çocuklar farklı konularda yeni şeyler öğrenmek için sık sık sorular sorarlar. Çocukların bu soruları, öğrenmeleri için etkili bir araç olarak kabul edilir. Çocuklar yetişkinlerin cevapları sayesinde yeni bilgiler edinmiş veya karşılaştıkları problemlere çözüm bulmuş olurlar (Mills, Legare, Bills & Mejias, 2010). Ancak, bazen sorulan bazı sorular karşısında yetişkinler şaşırmakta ve nasıl cevap verecekleri konusunda emin olamamaktadırlar. Kendileri için zor olarak nitelendirilebilecek bu sorular karşısında yetişkinlerin, gerek verdikleri cevaplar gerekse yüz ve bedenlerindeki huzursuzluk, çocukların bu tür sorulara karşı ilgilerini arttırabileceği gibi, kendilerince *sorulmaması gereken sorular* şeklinde yeni bir sınıflama yapmalarına sebep olmaktadır. Yetişkinlerin verecekleri uygun cevaplar çocukların gelişimlerini destekleyip yeni bilgiler öğrenmelerini sağlarken, öğrenmeye olan meraklarını ve ilgilerini de artırıcı bir etkiye sahiptir. Yetişkinlerin uygun olmayan cevapları ise çocuklarda bazı korkulara, saplantılara, yanlış çıkarımlara sebep olup kişilik gelişimlerinde istenmedik *Sonuçlar* doğurabilmektedir. Çocukların her türlü sorularına uygun cevapların verilmesi gerektiği genel olarak kabul görmüş olmasına rağmen ebeveynler ve çocukların bakım ve eğitiminden sorumlu kişiler zaman zaman bu sorular karşısında zorlanmaktadır. Dolayısıyla anne-babaların hangi sorular karşısında zorlandıklarının belirlenmesi ve ebeveynlerin cevaplarının incelenmesi anne-babalara yönelik yapılacak eğitim ve bilgilendirmelerde yol gösterici olması açısından önemlidir. Okul öncesi dönem çocuklarının genel soruları üzerine birtakım çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, genelde çocukların sordukları sorular ile onların demografik özellikleri, sosyal sınıfları ve soru biçimlerine yönelik araştırmalar oldukları görülmektedir (Gullo, 1981; Mills, Legare, Bills & Mejias, 2010; Smith, 1933). Bununla birlikte, okul öncesi dönem çocuklarının sordukları ve anne-babaların cevap vermekte zorlandıkları sorular hakkında yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle, bu *Çalışmanın amacı* okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların sordukları zor soruların ve anne-babalarının bu sorulara verdikleri cevapların incelenmesidir.

Yöntem: Bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verisi, araştırmacı tarafından geliştirilen bir görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmaya, çocukları okul öncesi eğitimi almakta olan 46 ebeveyn katılmıştır. Katılımcıların 41'ini anneler oluşturmuşken 5'ini babalar oluşturmuştur.

Okul idareleri aracılığıyla iletişim kurulan anne babalara *Çalışmanın amacı* açıklanmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olan ebeveynlerle, okullarda kendilerini rahat hissedecekleri yerlerde birebir görüşmeler yapılmış, katılımcıların bilgileri ve onayları dahilinde ses kayıtları alınmıştır. Daha sonra görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Çalışmanın verisi iki kişi tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı ve nitel çalışmalar konusunda deneyimli bir uzman hazırlanan deşifreleri ayrı ayrı okuyup kodlamışlar, daha sonra da bir araya gelerek ve farklı kodlar üzerinde tartışarak ana temalara ulaşmışlardır. Bu çalışmada verilerin analizi için, içerik analizi yapılmıştır.

Sonuç: Çalışmanın bulguları iki ana bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde çocukların sordukları zor sorular, ikinci bölümde ise anne-babaların bu sorulara verdikleri cevaplar yer almaktadır. Çocukların sordukları zor sorulara ilişkin veri analizi sonucunda beş ana tema bulunmuştur. Bunlar; (1) din, (2) fen ve doğa, (3) cinsellik ve üreme, (4) günlük hayat ve (5) bazı kavramlardır. Anne-babaların çocukların zor sorularına verdikleri cevaplara ilişkin *Bulguların* analizinde ise 7 ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; (1) gerçekçi cevaplar, (2) yanlış açıklamalar, (3) Allah ile ilişkilendirme, (4) cevapsız bırakma/geçleştirme, (5) yetersiz cevaplamalar, (6) tehdit ve uyarma ve (7) örneklerle açıklama şeklindedir. Çalışmanın *Bulguları*, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde tartışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, çocukların zor soruları, anne-babaların cevapları, anne-babaların tepkileri.

Kaynakça

- Gullo, D. F. (1981). Social class differences in preschool children's comprehension of wh-questions. *Child Development*, 52,736-740.
- Mills, C. M., Legare, C. H., Bills, M., & Mejias, C. (2010). Preschools use questions as a tool to acquire knowledge from different sources. *Journal of Cognition and Development*, 11(4), 533-560.
- Smith, M. E. (1933). The influence of age, sex, and situation on the frequency, form and function of questions asked by preschool children. *Child Development*, 4(3), 201-213.

Osman ÇİMEN
Gazi Üniversitesi
OFMAE Bölümü
osman.cimen@gmail.com

ÖZET

Giriş: Dağdan kopan bir kar topunun giderek büyümesi gibi çevre sorunları da günümüzde giderek büyümektedir. Yeryüzünün karşı karşıya bulunduğu bu sorunlar insanlığın en büyük ortak endişesidir. 20.yüzyılda ortaya çıkan ve 21. yüzyılda devam eden temel sorunlar küresel ölçekte; iklim değişikliği, sınır aşan su ve hava kirliliği, kimyasal kazalar, tehlikeli atıkların taşınımı gibi sorunlardır (Sonnenfeld ve Mol, 2002). Yerküreyi etkileyen bu sorunların giderilmesi için yapılması gerekenler toplumların gündemlerini önemli yer oluşturmaktadır. Çevre sorunlarının nedenleri araştırıldığında birçoğunun nedeninin insan ya da insan kökenli faktörler olduğu görülmektedir.

Çevre sorunlarının giderilmesi için alınması gereken önlemler düşünüldüğünde öncelikle insanların çevreyi nasıl gördükleri, çevre ile ilgili algılarının neler olduğunun ortaya çıkartılması önemlidir. İnsanların çevreye yönelik algılarının oluşmasını sağlayan faktörlerden birisi de insanların çevre ile ilgili değerleridir. Çevreye yönelik değerlerle ilgili Antroposentrik ve Ekosentrik olmak üzere iki temel yaklaşımdan bahsedilebilir (Erten ve Aydoğdu, 2011). Antroposentrik çevre yaklaşımında kişiler bitki ve hayvanları insanların yaşam kalitesinin artırılmasında önemli rolleri olduğu için korurlar. Ekosentrik çevre yaklaşımında ise kişi kendi çıkarlarını hesaba katmadan ekolojinin korunması gerektiğine inanmaktadır ve buna uygun şekilde davranmaktadır (Dunlap ve Van Liere, 1978).

Çevreye yönelik değerlerle ilgili çalışmalar incelendiğinde çevreye yönelik değerlerin çevreye ile ilgili davranışları önemli belirleyicilerinden olduğu anlaşılmaktadır. Stern ve diğerleri (1999) tarafından yapılan çalışmada inanç-değer-norm teorisinin toplumsal hareketlere katkısı çevrecilik açısından incelenmiştir. Çalışmada elde edilen *Sonuçlara* göre; bireyselci olarak ifade edilenler, toplumun diğer gruplarından çevreci dostu hareketleri daha az destekleme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bunun sebebinin de insanların toplumsal çalışmalara ayırdığı kaynaklar, sosyo-ekonomik ve toplumsal konumlarla ilişkili olduğu şeklinde ifade edilmiştir. O'Connor, Bord ve Fisher (1999) yaptıkları çalışmada iklim değişikliği ile ilgili risk algısı ve çevreye yönelik genel inançları araştırılmışlardır. Çalışma sonunda risk algısı, bilgi ve çevreye yönelik inançların çevreye yönelik davranışları etkileyen önemli faktörler oldukları belirtilmiştir.

İnsanların çevreyle ilgili algılarının önemli boyutlarından birisi insanların çevreye yönelik değerleridir. İlgili literatür incelendiğinde bu konuda sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir (Kayaer, 2013; Karakaya ve Çobanoğlu, 2012; Erten, 2007). Bu noktadan hareketle bu *Çalışmanın amacı* ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik değerlerini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıtlar aranmıştır;

İlköğretim öğrencileri çevre sorunları nasıl tanımlamaktadır?

İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarının nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?

İlköğretim öğrencilerinin antroposentrik çevre yaklaşımına göre çevreye yönelik değerleri nelerdir?

İlköğretim öğrencilerinin ekosentrik çevre yaklaşımına göre çevreye yönelik değerleri nelerdir?

Yöntem: Araştırma tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998, 77). Çalışma grubu Ankara'da iki farklı ortaokulda öğrenim göre 130 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen çevreye yönelik değerler anketi kullanılmıştır. Ölçekte habitatların daralması, orman yangınları, küresel ısınma ve kuraklık temaları ile ilgili dört gazete haberi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu haberlerde yer alan çevre sorunlarını tanımlamaları ve bu sorunların giderilmesi için yapılması gereken önlemler sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:27). Verilerin analizinde öğrenci yanıtları tek tek kayıt altına alınmış, ekosentrik ve antroposentrik değerlerle ilgili olarak kategoriler oluşturulmuştur. İlgili kategoriler ile ilgili temalar oluşturulmuş, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonunda gazete haberlerinde yer alan çevre sorunları ile ilgili ekosentrik ve antroposentrik değerleri ortaya çıkartılmıştır. Öğrencilerin ekosentrik değerlerinin; insan ve çevre değerlerinin çatışması durumlarında çözümün çevre değerleri göz önünde bulundurulması yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Hayvanların habitatlarının daralması çevre sorunu ile ilgili olarak; öğrencilerin önemli bir bölümü bu çevre sorununun çözümünde hayvanların yaşam alanlarının koruma altına alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin antroposentrik değerleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde çevre sorunlarının giderilmesinde insan odaklı bazı çözüm önerilerinin ifade edildiği görülmektedir. Hayvan habitatlarının daralması ile ilgili çevre sorununun çözülmesi ile ilgili olarak öğrencilerinin bir kısmının hayvanların hayvanat bahçelerine götürülmesi çözüm önerisi antroposentrik değerlerle ilgilidir. İlköğretim öğrencilerin çeşitli çevre sorunları ile ilgili olarak geliştirdikleri çözüm önerileri birlikte ele alındığında çözüm önerilerinin genellikle ekosentrik değerlerle ilgili olduğu belirlenmiştir. Karakaya ve

Çobanoğlu (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerinin büyük bir bölümün çevre konuları ile ilgili doğa merkezli (ekosentrik) yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Araştırma sonunda ulaşılan *Sonuçlara* dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çevre sorunları, çevreye yönelik değerler, ekosentrik yaklaşım, antroposentrik yaklaşım

Kaynakça

- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”: A proposed measuring instrument and preliminary results. *Journal of Environmental Education*, 9, 10–19.
- Erten, S. ve Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı Öğrencilerde Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Karşı Antipatik Tutum Anlayışları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 158-169.
- Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *EJER*. 28
- Karakaya, Ç. ve Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*.9 (3),23-30
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayaer, M. (2013) Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*. 63-76
- O'Connor, R., Bord, R. and Fisher, A. (1999). Risk perceptions, general environmental beliefs, and willingness to address climate change. *Risk Analysis* 19,455–65.
- Sonnenfeld, D. and Mol, A. (2002). Globalization and the transformation of environmental governance. *The American Behavioral Scientist*, 45(9): 1318–39
- Stern, C.P., Dietz, T., Abel, T., Guagnano A. G. and Kalof L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: the case of environmentalism. *Human Ecology Review*. 6, (2). 81-93
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Sosyal Ağların Öğretim Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Algıları

Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı
nurigomleksiz@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim
Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı
aulkukan@yahoo.com

Öğr. Gör. Emine Kübra FİDAN
Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin Yüksek Okulu
Bilgisayar Teknolojileri Bölümü
ekubrafidan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde teknolojinin önüne geçilmez ilerleyişi her türlü teknolojik yeniliğin bireylerin hayatına hızla girmesini sağlamaktadır. Teknolojinin bu hızlı gelişimi gerek donanım gerekse yazılım açısından çeşitlenmeye ve bütün bunların süratle kabul görerek, hayatın içine akmasına neden olmaktadır. Bu duruma paralel olarak sanal medya ortamları, günlük hayatımıza hızlı bir şekilde girmiştir. Yaygın olarak kullanılan sanal medya ortamları; sosyal ağ siteleri, bloglar, mikroblogging, wikiler, forumlar, ticaret toplulukları, içerik toplulukları, podcastler, sanal oyun ortamları ve sosyal imleme siteleridir (Dikme, 2013). İletişimden eğitime pek çok alanda kritik rol oynayan ise sosyal ağlardır. Sosyal ağ, sosyal iletişimin ve sosyal ilişkilerin kurulabildiği, kişilerin fikirlerini, etkinliklerini, olayları ve ilgi alanlarını paylaşılabildikleri online bir platformdur (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011). Sosyal ağların yoğun kullanımı, pek çok anlayışın da değişmesine neden olmaktadır. Bireylerin sosyal hayat algıları bu bağlamda başkalaşım geçirmektedir. Bilindiği üzere bireyler, günümüzde yüz yüze iletişimden çok sosyal paylaşım sitelerini, sosyal ağları tercih etmekte ve etkin biçimde kullanmaktadır. Sosyal ağların bu denli hayatın içine girmesi bireylerin pek çok alışkanlığını da değiştirmektedir. Öyle ki bireyler bugün birbirlerine yüz yüze söyleyemedikleri şeyleri sosyal ağlar yardımıyla yüzlerce kişiye haykırabilmektedir. Bu durum elbette ki iletişim-etkileşim süreçleri açısından da bir başkalaşımı beraberinde getirmiştir. Bilindiği üzere bugün facebook gibi sosyal ağlar, eğitim alanında rahatlıkla kullanılır olmuştur. Bu durum, bilgisayar kullanımına yakınlık açısından teknik alanlarda kabul gördüğü kadar sosyal alanlarda da kabul görür ve kullanılır olmuştur.

Sosyal ağ teknolojilerinin birçok özelliği ve olanakları öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini aktif, yaratıcı ve işbirlikli öğrenme ile desteklemelerine imkân sağlamıştır. Ayrıca sosyal ağlar, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimini artırarak öğrencileri, araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda desteklemektedir. Yaygınlaşan sosyal ağlar, eğitim-öğretim sürecinde farklı amaçlarla etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Çubukçu, 2012). Eğitim ve öğretim süreci içerisinde sosyal ağ siteleri harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirerek öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemekte ve öğretmenin öğretim ve değerlendirme sürecine destek vermektedir. Günümüzde birçok sosyal ağ sitesi ortaya çıkmış ve bu siteler insanların iletişimini, etkileşimini, işbirliğini, çalışmasını ve öğrenme sürecini yeniden şekillendirmiştir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Facebook, twitter, linkedin günümüzde aktif olarak kullanılan sosyal ağ siteleridir. Özellikle facebook, insanların arkadaşlarıyla iletişim kurmasını ve bilgi alışverişi yapmasını amaçlayan en geniş kullanıcıya sahip ve yaygın bir sosyal ağıdır (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011). Yapılan araştırmalar facebook kullanıcılarının her gün en az bir kere facebook sitesine girdiğini ve facebook üzerinde kullanıcıların etkileşim sağlayabildiği 900 milyonun üzerinde uygulama olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ortalama bir facebook kullanıcısının yaklaşık 130 arkadaşına sahip olduğu dikkate değer veriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal ağ siteleri içerisinde bu kadar yaygın bir kullanım alanına sahip olan facebook, informal öğrenme bakımından zengin bir kaynaktır (Bilen, Ercan ve Gülmez, 2014). Facebook gibi sosyal ağların, eğitim amaçlı kullanılmasının gerek dersin sorumlusuna gerekse dersin öğrencilerine sağlayacağı çok önemli katkıları olabileceği gibi bu durumun bir takım sınırlılıkları da beraberinde getireceği düşünülmektedir. Tam da bu noktada böyle bir çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür.

Amaç: Bu çalışmanın amacı Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin sosyal ağ temelli ders yürütülmesine ilişkin algılarını belirlemektir. Çalışma Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin Bahar Döneminde aldıkları Bilgisayar Donanımı dersi baz alınarak yürütülmüştür. Bilgisayar Donanımı dersi yürütülürken dersin belirli bölümleri facebook destekli götürülmüştür. Bu amaçla öncelikle, Facebook üzerinde adı geçen dersi alan öğrencilerden oluşan bir grup kurularak; gerek dersin sorumlusunun gerekse öğrencilerinin dosya paylaşımında bulunacakları, sunumları paylaşım eleştirebilecekleri, dersin içeriğine ilişkin yaşanan problemleri çözebilecekleri ve soru sorabilecekleri online bir platform oluşturulmuştur.

Yöntem: Bu çalışma nitel araştırma yöntemine ve fenomenoloji (olgubilim) desenine göre yürütülmüştür. Bu desen, derinlemesine ve ayrıntılı biçimde bilinmeyen olgulara odaklanarak; konuya ilişkin deneyim, algı ve yönelimlerin belirlenmesini amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Olgu bilim desenine uygun olduğu düşünülen veri toplama teknikleri gözlem ve görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada görüşme yapılarak veriler toplanmıştır ve araştırma kapsamındaki öğrencilerin süreci değerlendirmelerine yönelik sorular sorulmuştur. Görüşmeler yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubu ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Bu örneklem seçiminde temel yapı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütün olması ve bu ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasına

dayanmaktadır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırmada “Bilgisayar Programcılığı öğrencisi olmak, Bilgisayar Donanımı dersini almış ve bu dersten başarılı olmak, çalışmada yer almaya gönüllü olmak, günde en az bir kez facebook’a girmek, akıllı telefona sahip olmak, telefonunda ve yaşadığı yerde sürekli internete ulaşabilmek” ölçütleri dikkate alınmış ve çalışma grubu bu ölçütler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Elde edilen veriler Nitel veri analizine uygun bir bilgisayar programıyla çözümlenmiştir. Çözümlemelerde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz daha önceden araştırma sorularıyla belirlenmiş temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular ve Sonuçlar :Eldeki araştırma sorularından hareketle öğrenci görüşleri farklı temalar altında toplanmış ve değerlendirilmiştir. Temalar alt temalarla birlikte oluşturulmuş ve buna göre modellemeler yapılmıştır. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin facebookun eğitim alanında kullanılmasından çoğunlukla memnun oldukları ve olumlu algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Ancak buna karşın uygulamaların yapılmasında zaman zaman yaşanan problemlerin olduğu da öğrenciler tarafından önemle vurgulanmıştır. Sosyal ağların başka derslerde kullanılmasının istenmesi araştırmanın en belirgin *Sonuç*larından biridir. Buna bağlı olarak sosyal ağların eğitim alanına dâhil edilmesi, ancak bunun kontrolünün etkin biçimde sağlanmasının gerekliliği araştırmanın önerilerinden biridir. Yine benzer çalışmalar farklı öğrenci grupları üzerinde farklı alanlarda eğitim alan öğrenci grupları üzerinde de gerçekleştirilebilir.

Anahtar sözcükler: Sosyal ağlar, facebook, donanım,

Kaynaklar

- Bilen, K., Ercan, O. Ve Gülmez,T. (2014). Sosyal ağların kullanım amacı ve benimsenme süreci; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 115-123.
- Çubukçu, Z. (2012). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 24-26 Mayıs, Rize.
- Dikme, G. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişimde ve günlük hayatta sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Kadir Has Üniversitesi örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. Inet-tr 2010 Türkiye’de İnternet Konferansı. İstanbul, Türkiye.
- Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F. (2011). Bir eğitim aracı olarak ağların kullanımı, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖZET

Problem durumu: Her bireye potansiyeli ölçüsünde kendini geliştirebilmesi, kendini gerçekleştirebilmesi için fırsat sağlamak; günümüz eğitim-öğretim anlayışı doğrultusunda büyük önem taşımaktadır. Bireyler, farklılıkları doğrultusunda gelişmekte olan dünyaya ayak uydurmalarını sağlayacak bir eğitime ihtiyaç duyarlar. Farklılıkların belirgin olduğu noktalarda ise genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Özel eğitim hizmetleri; günümüzde ağırlıklı olarak kaynaştırma yöntemiyle sağlanmaktadır. Örgün eğitim kapsamında; dezavantajlı 199.513 öğrencinin 148.753 kişilik büyük bir bölümü kaynaştırma yöntemiyle genel eğitim sınıflarında, özel eğitim hizmeti almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

Özel eğitimin temel amacı, uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesidir (Cavkaytar, 2000). Kaynaştırmanın temel varsayımı da çocuğun akranlarıyla iletişimini ve sosyal kabulünü arttırmak; dolayısıyla toplumla bütünleşmesini, toplumsallaşmasını sağlamaktır. Eğitim programları, toplumsallaşmaya çerçeve oluşturmaktadır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgisi dersleri toplumsallaşmaya en önemli vurguyu yapan mihver derslerdir. Bu dersler çerçevesinde edinilebilecek kazanımlar; kaynaştırma öğrencilerinin bazı temel bilgiler, beceriler, değerler edinerek bağımsızlaşmasına ve toplumla bütünleşmesine, diğer öğrencilerin sosyal kabul göstermesine yani özel eğitimin ve kaynaştırmanın temel amaçlarına önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri özel gereksinimi olan çocuklar için çok daha fazla önem kazanmaktadır (Özmen & Aykut, 2010) ve bu derslerde gerçekleştirilecek olan başarılı kaynaştırma uygulamalarının önemi büyük olacaktır.

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için temel olan ilke, destek özel eğitim hizmetleridir (Kargın, 2004). Ülkemizde ise kaynaştırma henüz, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara sadece fiziksel olarak yerleştirilmesinden ibarettir (Saraç & Çolak, 2012). Ülkemizde destek özel eğitim hizmetlerinin uygulamaya geçirilemediğini söylemek yerinde olacaktır (Batu, 2000; Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Kargın, 2004). Mesleki öğretmenleri sırasında özel eğitim alanında zaten yeterli donanımı edinememiş öğretmenler (Kargın, 2004) uygulamada tüm görev ve sorumluluklarla baş başa kalmaktadır (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenin hazırlık ve bilgilendirme etkinlikleri yapmak, eğitim programını planlamak, uygulamak ve öğrencinin gelişimi doğrultusunda değerlendirme yapmak gibi pek çok görevi vardır (Kargın, 2004, s.15; Ceylan & Aral, 2005). Birçok öğretmen ise sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrenciyi tanımadan, öğrencinin özelliklerine ve yetersizliklerine dair bilgi sahibi olmadan ve destek hizmetlerden yoksun olarak bu öğrenci ile karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla her öğrencinin kendi hızına uygun ilerlemesini sağlayacak öğretimsel düzenlemeleri bilmeyen öğretmenler, kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; İzci, 2005; Erişkin, Kırac & Ertuğrul, 2012; Demir & Açar, 2010). Öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrencinin sınıfa uygun olmadığını düşünüp öğrenciyi yok saymakta ve öğrenci potansiyeli ölçüsünde gelişim gösterememektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006; Batu & Uysal, 2010). Bu durum, yaygın olarak kaynaştırma yöntemi kapsamında özel eğitim hizmetleri alan özel gereksinimi olan öğrenciler için çok değerli kazanımların edinimini güçleştirmektedir.

Müfredatlarının kaynaştırma öğrencileri için öneminin farkında ve donanım sahibi Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilecek kaynaştırma etkinliklerinin, özel eğitimin ve kaynaştırmanın temel amaçlarının gerçekleştirilmesine değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu durumlar; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alanında görüşlerini, uygulamalarını ve önerilerini çok daha değerli kılmaktadır. Bu doğrultuda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ve Sosyal Bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarına bakış açılarının, uygulama biçimlerinin, kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara çözüm önerilerinin belirlenmesi araştırmamızın problemi oluşturmaktadır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir.

Yöntem: Araştırma, kaynaştırma eğitiminin Sosyal Bilgiler dersi uygulamaları üzerinden incelenmesini ve bu incelenmenin öğretmen görüşleriyle desteklenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada tarama modelinin genel tarama türü kullanılmıştır (Karasar, 2002). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini, uygulama biçimlerini, sorunlarını ve önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorular da içeren anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırma örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan 14 ilçedeki 35 okulda görev yapan 100 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Gönüllülük esası temel alınarak bu okullarda, en az bir kaynaştırma öğrencisiyle deneyim yaşamış olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kaynaştırma Eğitimi Öğretmen Anketi' uygulanmıştır. Anket uygulanan 100 öğretmen arasından belli kriterler oluşturularak ve gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmiş 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme düzenlenmiş ve ses kaydı alınmış; veriler bu örneklem

kapsamında anket ve görüşme ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin kodlaması araştırmacı ve bir uzman tarafından yapılarak karşılaştırılmış ve ortak kodlar elde edilmiştir.

Bulgular: Analiz aşamasında olan verilerden yola çıkarak öncelikle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun özel eğitim/kaynaştırma alanında eğitim almadıklarını; bu alanda yayın okumadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler; kaynaştırma uygulamasında daha çok bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladıklarını ve sınav uyarladıklarını belirtmektedirler. Ancak diğer verilerden yola çıkarak bu uyarlamaların büyük ölçüde temelsiz bir şekilde gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Ayrıca etkinlik uyarlama, materyal uyarlama gibi basamaklar ile desteklenmeyen bu programların sınıflarda genellikle hayata geçirilemediği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünün, kendi ders programlarının kaynaştırmanın temel varsayımları açısından katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu değerli katkının farkındalığına rağmen diğer veriler doğrultusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Sosyal Bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarını çok yetersiz buldukları düşünülmektedir. Öğretmenler; bu yetersizlikte sınıf mevcutlarının fazlalığı, zaman yetersizliği, öğretmenlerin alanla ilgili donanım eksikliği, sınıf yönetimi, diğer öğrencilerin bakış açısı, kaynaştırma öğrencisi, müfredat, materyal, veli gibi sorun alanlarının payını belirtmişlerdir. Sorunun çözümüne ilişkin ise öğretmenlerin ilk sırada kısmen ya da tamamen ayırıştırma olmak üzere sınıf öğrenci mevcutlarının azaltılması, konuyla ilgili öğretmenlerin eğitim alması ve bilinçlendirilmesi, veli çalışmalarının yapılması; bir bölüm öğretmenin ise materyal-kaynak desteğinin sağlanması, ek ders saatlerinin oluşturulması gibi öneriler getirdiği görülmektedir.

Sonuçlar: *Bulgular*; bu kadar yaygın bir uygulama halini alan kaynaştırmanın hala zihinlerde yeterince oturmadığını, kaynaştırmanın sistemli olarak uygulama aşamasına geçemediğini düşündürmektedir. Bu *Bulgular* eşliğinde, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi müfredatlarının kaynaştırma yöntemi ile olan yakın bağı da dikkate alınarak, kaynaştırma yöntemi için bir tür temel uygulama ilkelerinin, program ve materyallerin geliştirilmesi adına gerçekleştirilecek olan çalışmaların artmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler

Kaynakça

- Babaoğlu, E. , & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. , & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. bs.). Ankara: Kök.
- Batu, S. , & Uysal, A. (2010). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s.113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Ceylan, R., & Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 69-79.
- Demir, M. K. , & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Erişkin, A. Y. , & Kırac, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 200-213.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Karasar, N.(2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.bs.). Ankara: Nobel Yayınlar.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s.1-13). <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/eKitap/EGT105U.pdf> adresinden 11 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri 2011-2012*.http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf adresinden 10 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özmen, R. G., & Aykut, Ç. (2010). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Halil İbrahim Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (s.480-518.). Ankara: Pegem.
- Saraç, T. , Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. Ankara: Morpa.

Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Görüşlerine Göre Analizi

Gülsün ŞAHAN
Bartın Üniversitesi-Eğitim Fakültesi
gulsunsahan@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Küreselleşen, bilim ve teknolojiye birçok değişikliğin yaşandığı dünyamızda eğitimin önemi gün geçtikçe artmakta, iyi bir eğitim için de kaliteli öğretmenlerin yetişmesi gerekmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme amacıyla ilk kez 16 Mart 1848'de Darülmuallimin-i Rüşi açılmıştır (Gürüz, 2008: 14). Öğretmen yetiştirme işi günümüze kadar birçok değişiklikler geçirmiştir. Önceleri öğretmen okullarında, eğitim enstitüsü ve yüksek öğretmen okullarında öğretmen yetiştirilirken okul öncesi, ilk ve orta okullar için öğretmen yetiştirme işi 1982 yılında eğitim fakültelerine bırakılmıştır. Ayrıca fen ve edebiyat fakültesi öğrencilerine yönelik öğretmenlik formasyonu programları ile de öğretmen yetiştirilmiştir. Bir çok ülkede öğretmen yetiştirme konusu ciddi bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin Japonya'da II.Dünya Savaşı sonrasında öğretmen yetiştirme işi üniversitelere bırakılmış, okul öncesi, ilk ve orta okullar için fakülte diploması, lise öğretmenliği için de yüksek lisans diploması gerekmektedir (Taşdan, 2011,282). Ülkemizde son yıllarda öğretmen kalitesinin artırılması amacıyla yapılan çalışmalar öğretmenlerin farklı kaynaklar yerine aynı kaynaklardan yetişmesi meslek adına olumlu gelişmelerdendir (Çimer, 2010: 364). Ancak, ülkenin ihtiyaçlarına yönelik bir yenileşme politikaları izlenmediğinden, 1990'ların sonuna doğru sorunlar yaşanmaya başlanmıştır. Eğitim fakültelerinde, ihtiyaç duyulan alanlar dikkate alınmadan, bir çok bölüm açılmış, bazı alanlarda ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilmiş, bazı alanlarda da ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Battal, 2003. akt. Çelikten, Şanal, Yeni, 2005: 211) Bu güne kadar açılan eğitim fakültelerinde, yüksek lisans ve öğretmenlik formasyonu yoluyla pek çok öğretmen adayı yetişmiştir. Öğretmenlik mesleğinin iş garantisi bu mesleği cazip hale getirmiştir. Son yıllarda atama bekleyen yaklaşık 300 bin öğretmen adayı varken açılacak formasyon eğitimleri ile bu sayı giderek artmaktadır. Birçok ülkede öğretmen yetiştirme konusu günlük değişen politikalarla değil kalıcı yöntemlerle ele alınmaktadır. Japonya'nın 1950 yıllarında yaptığı düzenlemelerle öğretmen yetiştirmeye devam ediyor olması, ülkemizde ise bu alanda sıklıkla yapılan düzenlemeler, sorunların her geçen gün artması kalıcı çözümler üretmek için acil önlemlerin alınması gerektiğini düşündürmektedir. Bu *Çalışmanın amacı* öğretmen yetiştirme alanında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin eğitim fakültesi öğrenci görüşlerine göre neler olduğunu ortaya koymaya çalışmaktır.

Yöntem: Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmış olup araştırma evreni Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesidir. Eğitim Fakültesi 1.Sınıf 182, 3. Sınıf 81 , toplam 263 öğrenci örnekleme yer almıştır. Öğrenci görüşleri açık uçlu soruların yer aldığı anketlerle alınmış, görüşler frekans ve yüzdelere göre sıralanmış ve analiz edilerek elde edilen *Bulgular* yorumlanmıştır.

Beklenen sonuçlar: Öğrencilere göre ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yeterli önemin verilmeyişi, eğitim fakültelerinin fazla oluşu, ezberci eğitimin sürmesi, uygulamaya önem vermeme, alanında uzman olmayan öğretim görevlileri, kalabalık sınıflar öğretmen yetiştirmede karşılaşılan bazı sorunlar arasında yer alırken eğitim fakültesine alınacak öğrencilerin farklı ölçütlere göre değerlendirilmesi, eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısının azaltılması, öğretmenlik uygulamalarının artırılması alınması gereken önlemler arasında sayılmaktadır.

Kaynakça

- Gürüz, K.(2008)Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi. İş Bankası KültürYayınları
Çimer, A(2010) Öğretmen Eğitiminde Gelişmeler ve Uygulamalar. Edit.N.Saylan. Eğitim Bilimine Giriş. Anı Yayıncılık
Taşdan, M.(2011) Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar ve Gelişmeler. Edit. H.B.Memduhoğlu, K.Yılmaz. Eğitim Bilimine Giriş. Pegem Yayıncılık
Çelikten, M, Şanal, M, Yeni, Y(2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.19 Yıl

ID:431

4+4+4 Eğitim Sistemi ile Farklı Yaş Gruplarında İlkokula Başlayan Çocukların Temel Kavramları ve Akademik Gelişimlerinin İncelenmesi

Prof. Dr. Ayla OKTAY
Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
aylaoktay@maltepe.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Handan DOĞAN
Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
hdogan@maltepe.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN
Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
cigdemozcan@maltepe.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Türkiye’de 2012-2013 eğitim yılına kadar okula başlama yaşı 72 ay ve üstü olarak belirlenmişti. Bu tarihten sonra 30.03.2012 tarih 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 66 ayını tamamlayan tüm çocukların kayıt işlemlerinin yapılması, gelişimi yeterli olduğu düşünülen 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile ilkökula başlamaları öngörülmüştür. 66 ay ve üzeri çocukların için “bedenen ve zihnen gelişmemiştir” ibareli sağlık raporu olmadığı sürece 1. sınıfa başlaması zorunlu tutulmuştur. Bu kanun ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla (4 yıl ilkökul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise öğrenimi) çıkarılmıştır. Bu durum kamuoyunda geniş yankılar yaratmış, uygulamanın başarılı olup olmayacağı konusunda uzmanlar ve halk çok sayıda görüş belirtmiştir.

Çocuğun hangi yaşta okula başlaması gerektiği halen tartışma konusudur. Yaşıtlarına göre küçük yaşta başlayan çocukların birinci sınıfta çok hızlı gelişim gösterdiğini belirten çalışmalar (Docket ve Perry , 2009) olduğu gibi, bu çocukların dezavantajlı olarak okula başladığını destekleyen araştırmalarda mevcuttur (McClelland, Morrison & Holmes, 2000). Sınıftaki küçük yaş grubu çocukların akademik performanslarının diğer yaş gruplarına göre daha yetersiz olduğunu saptayan araştırmalar olduğu gibi (Breznitz ve Teltsch, 1989; Davis, Trimble ve Vincent, 1980); yaşıtların akademik başarı için yordayıcı bir değişken olmadığını vurgulayan araştırmalar da mevcuttur (Alexander ve Entwistle, 1988; Jones ve Mandeville, 1990). Bu konuda yapılan araştırmalardan ortaya çıkan, çocuğun okul eğitimine başlamadan önce belirli bir yaşa ve olgunluğa gelmesinin zorunlu olduğu ya da yaşıtların tek başına belirleyici bir değişken olmadığı, aile ve çocuğun okuldaki deneyimlerinin de etkili olduğudur. 5-7 yaşları arasında yaşamın büyük bir bölümünü geçireceği bir ortam olan ilkökula girecek olan çocuk bu duruma uyum sağlama görevi ile karşı karşıyadır. Bazı çocuklar bu geçişi kolayca başarırken bazılarının başarmak için daha fazla desteğe ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Oktay, 2004). İlkokula hazır olma çeşitli gelişim alanlarındaki beceri düzeyine bağlıdır. Bu gelişim alanları fiziksel (kronolojik yaş, boy ve ağırlık) motor (hareket), sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi alanlarıdır (Oktay, 1999). Bu dönemde çocuktan beklenen beceriler okumayı, yazmayı, matematiği öğrenmesi, öz bakımını yapabilmesi, ailesinden ayrı kalabilmesi, fiziksel ortama, öğretmen ve arkadaşlarına uyum sağlayarak sağlıklı toplumsal davranışları göstermesidir.

Ülkemizde ortaya konan yeni kanun ve yaşananlar göz önüne alınarak farklı yaş gruplarında okula başlayan çocukların okul olgunluklarının, bilişsel gelişimlerinin ve akademik beceri düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır.

Yöntem : Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul, Anadolu yakasındaki 3 farklı İlkokulun 1. sınıfına başlamış 254 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 111’i (% 43,7) kız 143’ü (%56,3) erkek öğrencidir. Tüm öğrencilerin 11’i (%4,3)60-65 aylık; 65’i (%25,6) 66-71 aylık; 90’ı (% 35,4) 72-77 aylık; 88’i (%34,6) 78 ve üstü aylıktır. 60-65 aylık öğrencilerin sayılarının az olması, sene içinde bir kısmının veli isteği ile okuldan alınmış olmaları nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilerin 104’ü (%40,9) çok düşük, 63’ü (%24,8) düşük ve 87’si (%34,3) orta sosyoekonomik düzeyden gelmektedir.

Araştırmada çocuğun temel kavram bilgisi Bracken temel kavram ölçeği-İfade edici formu okula hazırlık bölümü ile, ince motor becerileri, kopya etme davranışı ile bilişsel gelişimi Gesell Gelişim figürleri ve Goodenough–Harris Bir Adam Çiz testi ile, akademik gelişimi okuma, okuma hızı, okuduğunu anlama ve problem çözme ile ilgili ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca demografik bilgiler içeren Aile ve Çocuk Bilgi Formu uygulanmıştır. *Veri toplama araçları* (okuma hızı, okuduğunu anlama ve problem çözme ölçme araçları hariç) 2012 öğretim yılı ekim ayında uygulanmış, Mayıs 2013 yılında tüm araçlar tekrarlanmıştır.

Bu çalışmada farklı yaş gruplarında okula başlayan çocukların okul olgunluklarının, bilişsel gelişimlerinin ve akademik beceri düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) testi, okumayı öğrenmenin yaş gruplarına ve ana okuluna gidip gitmemeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla da Ki kare testi, son olarak da bilişsel gelişimin anaokuluna gidip gitmemeye göre farklılık gösterip göstermediği ise Bağımsız gruplar t testi ile yapılmıştır.

Sonuç: Araştırmanın *Sonuçlarına* göre öğrenim yılı başında öğrencilerin temel kavramlar açısından yaşa göre önemli bir fark göstermediği var olan farkın sayı kavramı ile ilgili olduğu, sene sonunda ise farklılığın harf kavramı ve okumayı öğrenme dışında kalmadığını göstermiştir. Küçük yaş grubundaki öğrenciler okumayı öğrenebilmişlerdir. Buna karşın daha üst düzey bilişsel süreçleri kapsayan okuduğunu anlama ve matematiksel problem çözme başarısında küçük yaşta okula başlayan öğrencilerin diğerlerine göre başarısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan araştırmalarda bu araştırmanın *Bulgularını* destekler niteliktedir. Örneğin, okuma hızı puanları yaşa göre anlamlı bir fark göstermezken (Erden,

Kurdoğlu ve Uslu, 2002); okuduğunu anlama (Hannon ve Daneman, 2009), problem çözme (Morrison, Griffith, Alberts, 2007) gibi üst düzey becerilerde yaşa göre fark göstermektedir.

Yapılan çalışmada okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin temel kavram gelişimi, okuma hızı, okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerinde okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Çocukların erken yaşta okula başlaması yeterince okul öncesi eğitimden yararlanamamasına ya da hiç gidememesine neden olmaktadır. Bu da okul başarısını negatif yönde etkilemektedir. Bu nedenle ilkokula başlama yaşından daha önemli olan faktör okul öncesi eğitimi alıp almamasıdır. En az bir sene okul öncesi eğitim fırsatının verilmesi çocuğun hakkı olarak kabul edilmelidir.

Anahtar sözcükler: okula başlama yaşı, okuma hızı, bilişsel beceriler, problem çözme

Kaynaklar

- Alexander, K. L. & Entwistle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 53(2),
- Breznitz, Z. & Teltsch, T. (1989). The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: Follow-up study of fourth graders. *Psychology in the School*, 26, 62-68.
- Davis, Trimble & Vincent, 1980 Does Age of Entrance Affect School Achievement? *The Elementary School Journal*, 80 (3).
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Who's ready for what? Young children starting school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34 (1), 20-26.
- Erden, G.; Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-14.
- Hannon, B. & Daneman, M. (2009). Age related changes in reading comprehension: an individual differences perspective. *Experimental Aging Research*, 35, 432-456.
- Jones, M. ve Mandeville, K. (1990). The effect of age at school entry on reading achievement scores among South Carolina students. *Remedial and Special Education*, 11, 56-62.
- McClelland, M. M., Morrison, F., J. & Holmes, D., L. (2000). Children at risk for early academic problems: the role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (3), 307-329.
- Morrison, F. J.; Griffith, E. M.; Alberts, D. M. (1997). Nature-Nurture in the classroom: entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*, 33 (2). 254-262.
- Oktay, A. (1999). Yaşamın sihirli yılları. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2004). Yaşamın sihirli yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Vesile Gül BAŞER GÜLSOY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
vbaser@mehmetakif.edu.tr

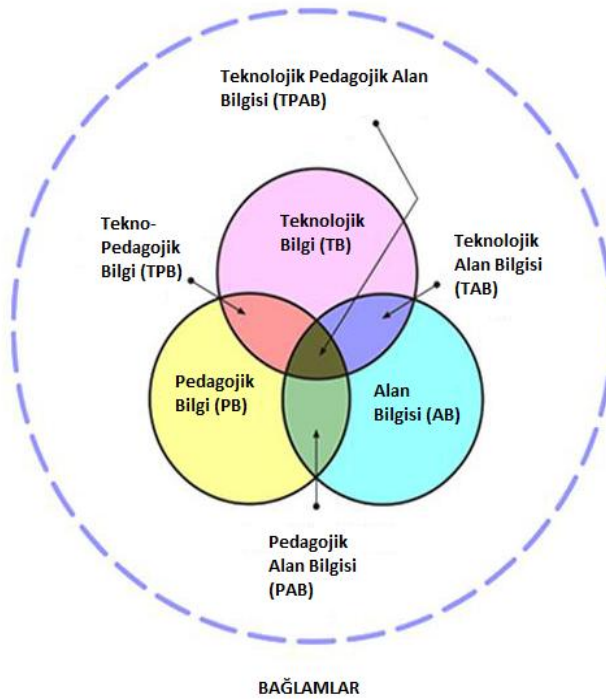
Sezan SEZGİN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
sezansezgin@mehmetakif.edu.tr

Osman EROL
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
oerol@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımının, gerek öğretmenin gerekse de öğrencinin teknoloji kullanma becerilerine bağlı bir aktivite olduğu düşüncesi yerini, içeriğin teknoloji yardımıyla öğrenciye en iyi şekilde nasıl öğretilebileceği fikrine bırakmıştır (Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, St. Clair ve Harris; 2009). Bu fikir doğrultusunda eğitim araştırmacıları tarafından ortaya atılan modellerden biride teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modelidir. TPAB (TPACK) modeli temelde üç bilgi türünün birbirleriyle olan ilişkisi ile açıklanır. Bu bilgi türleri teknoloji, pedagoji ve alan(içerik) bilgileridir (Koehler ve Mishra;2009). Modelin diğer bileşenleri ise bu bileşenlerin kesişiminden oluşmaktadır. Bunlar; pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik alan bilgisi (TAB) ve teknolojik pedagoji bilgisi (TPB)' dir. Tüm bilgi türlerinin kesişimi ise teknopedagojik alan bilgisini işaret eder.

TPAB modeli, Shulman (1986) tarafından geliştirilmiş olan pedagojik alan bilgisi tanımına teknoloji boyutunun da eklenmesi sonucu oluşturulmuştur. Bu model verimli bir öğretme-öğrenme süreci tasarlanırken; teknoloji, pedagoji ve öğretilecek konu içeriğinin beraber ilişkili olarak yapılandırılması gerekliliğini ortaya koyar.



Şekil 1. TPAB Modeli www.mkoehler.educ.msu.edu adresinden adapte edilmiştir.

TPAB modeli 3 temel bilgi türü ile bunların kesişimleriyle ortaya çıkan tekno-pedagojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi türlerinden oluşmaktadır. Tüm bilgi türlerinin birleşim noktası ise teknolojik pedagojik alan bilgisini ifade eder.

1. Teknoloji bilgisi (TB)

Mevcut veya gelişmekte olan teknolojileri kullanabilme becerisi ile ilgili bilgi türüdür. Bu teknolojiler sürekli gelişen ve değişen araçlar bağlamında düşünüldüğünde çok çeşitli olabilir.

2. Pedagojik bilgi (PB)

Öğreticilerin genel eğitsel faaliyetlerle ilgili sahip oldukları bilgi türüdür. Öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması, öğrenci veya aileleriyle iletişim kurabilme, bilgi aktarım yöntemleri, sınıf yönetimi, öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirebilecek

yöntemler (işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb.) sağlama gibi durumlar pedagojik bilgi türünü ifade eder (Cox ve Graham,2009).

3. Alan bilgisi (AB)

Bir disiplinde yer alan belirli bir konu için öğreticilerin veya öğrenenlerin sahip oldukları bilgi türüdür. İfade edilen alan bilgisi genel bilgidен ziyade konuyla ilgili tecrübeleri de kapsayan derinlemesine bir bilgi türünü anlatır. Alan bilgisindeki eksiklik teknoloji ve pedagojinin yapılandırılmasında anahtar öneme sahiptir.

4. Tekno-pedagojik bilgi (TPB)

Öğreticinin genel bir pedagojik faaliyeti teknolojiyle birleştirebilme bilgisidir. Belirli bir içerik bilgisinden bağımsızdır. Örneğin bir teknolojik araç yardımıyla öğrenci motivasyonları nasıl sağlanabilir, öğrencilerin işbirlikli çalışmasında teknoloji nasıl yardımcı olabilir gibi soruların cevapları TPB tanımındadır (Cox ve Graham,2009).

5. Pedagojik alan bilgisi (PAB)

Öğrencilerin herhangi bir konuda sahip oldukları bilgi düzeyinin hangi yaklaşım veya yöntemlerle artırılıp geliştirilebileceğinin bilgisidir.

6. Teknolojik alan bilgisi (TAB)

Teknoloji araçları kullanarak bir konuyla ilgili sahip olunan bilginin nasıl artırılabilceğinin bilgisidir. Örneğin bir bilgisayar programı aracılığıyla bir öğrencinin matematik bilgi düzeyini artırma işlemi veya öğrencilerin bitkilerin fotosentez olayını animasyon destekli bir yazılım yardımıyla görerek anlamalarını sağlama olayı, öğrenmeleri teknolojik alan bilgisiyle ifade edilir.

21. yüzyıl öğretmen becerileri bakımından teknolojinin eğitsel ortamlara entegre edilmesi oldukça önemli gözükmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgilerinin / algılarının ölçülmesi ve farklı değişkenlerle karşılaştırılması, öğretmen yetiştirme konusunda teknoloji entegrasyonuna dayalı farklı süreçler yapılandırılması konusunda alana öncülük edebilir. Bu görüşe paralel olarak son yıllarda öğretmen adaylarının TPAB durumları konusunda pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Yurdakul,2011; Chai,Koh ve Tsai,2010; Özgen, Narlı ve Alkan, 2013). Ancak yapılan çalışmaların çoğunda bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının TPAB durumlarına yer verilmemiştir. Diğer alanlara göre TPAB durumlarının daha pozitif olması beklenen bilişim teknolojileri alanındaki durum, öngöründen çıkacak *Sonuçlara* göre ileride yapılacak ilgili çalışmalar için yol gösterici nitelikte olabilir.

Araştırmanın amacı: Bu Çalışmanın amacı bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgilerinin; sınıf, cinsiyet, teknoloji kullanma düzeyi ve ilgili öğretmenlik bölümünü seçme nedenleri gibi çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 165 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan teknopedagojik alan bilgisi tanımı Mishra ve Koehler (2006) tarafından oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretim süreçleri ile bütünleştirmelerini açıklayan bu tanım ile beraber, bu çalışma, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki durumlarının ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

Yöntem: Bilişim teknolojileri öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin, sınıf, cinsiyet, teknoloji kullanma düzeyi ve ilgili öğretmenlik bölümünü seçme nedenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama araştırmalarında betimlenecek değişkenlerin özelliklerine uygun olarak bir seferde ölçüm yapılır ve diğer değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmeye çalışılır. (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmaya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim gören 165 BÖTE öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 87' si bay, 78' i ise bayandır. Çalışmada Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler ve Shin, (2009) tarafından geliştirilen daha sonra Öztürk ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan TPAB ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bilgisayar öğretmenleri için yeniden düzenlenmiştir. 7 faktörden oluşan ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.96 dır.

Bulgular ve Sonuç: Bilişim teknolojileri öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) durumlarının incelendiği bu çalışmada, katılımcıların TB-PB-AB-TBP-TAB-PAB-TPAB' lerinin; sınıf, cinsiyet, teknoloji kullanma düzeyi ve ilgili öğretmenlik bölümünü seçme nedenleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Analizlerden elde edilecek *Bulgulara* göre yorumlar gerçekleştirilecek, daha sonraki çalışmalar için bir görüş oluşturulmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: TPAB, PAB, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, teknoloji entegrasyonu

Kaynakça

- Chai, C. S., Koh, J. H. L., ve Tsai, C.-C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Educational Technology & Society*, 13 (4), 63–73.
- Cox, S., ve Graham, C. R. (2009). Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53(5), 61.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: Mac Graw Hill, Inc
- Gao, P., Choy, D., Wong, A. F. L., ve Wu, J. (2009). Developing a better understanding of technology-based pedagogy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 714-730

- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., ve Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Göktas, Y., Yıldırım, S. ve Yıldırım, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICT integration into preservice teacher education programs. *Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.
- Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Lim, C. P., Chai, C. S., ve Churchill, D. (2010). Leading ICT in education practices: A capacity building toolkit for teacher education institutions in the Asia-Pacific. Singapore: Microsoft Partners-in-Learning (Asia-Pacific)
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017– 1054
- Özgen, K., Narlı, S., ve Alkan, H. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Ve Teknoloji Kullanım Sıklığı Algılarının İncelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44).
- 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.
- Shulman, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching". *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Yurdakul, I.K. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 40: 397-408

Limit Konusunun Bilgisayar Ortamında Görselleştirilmesi ve Fizik Öğretmen Adaylarının Konu Hakkındaki Görüşleri

Öğr. Gör.Dr.Sema ÇILDIR
Hacettepe Üniversitesi
sselman@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Fizik konularının anlatımında ve ilgili konulara yönelik problemlerin çözümünde türev, integral ve diferansiyel denklemler gibi ileri matematik konuları sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle gerek fizik eğitimi alanında gerekse fen ve mühendislik fakültelerinin fizik bölümlerinde genel matematik dersi çok önemlidir. İleri matematik konularına lise müfredatında da yer verilmektedir. Ancak öğrencilerin lise yıllarında kazandıkları matematik bilgisinin üniversite matematiğine iyi bir alt yapı oluşturup oluşturmadığı, öğrencilerin ne kadar matematik bildiği araştırma konusu olmuştur. Nasibov ve Yetim (2008) çalışmalarında, lise seviyesinde ileri matematik konularının hemen hemen hiçbir teoriye dayanmadan, pratik olarak birkaç formülle anlatıldığını ve sadece onlara ait örneklerin çözüldüğünü ve bu durumun uygun bir öğretme şekli olmadığını vurgulamışlardır. Doğan, Sulak ve Cihangir (2002), İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim dalına gelen öğrencilerin lise matematik konularında ne kadar hazır geldiklerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin, belirsizlik limitleri, türev ve türev uygulamaları ile ilgili sorulara doğru cevap verme oranlarının çok düşük olduğunu, bu okullara, öğrencilerin seçilerek alınmasına rağmen, lise 3. sınıf konularına doğru cevap veremediklerini tespit etmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı, lise eğitimine bağlı olarak, üniversiteye yeni başlayan bir fizik öğrencisi de matematiği ancak temel seviyede ve ezbersel olarak bilmektedir.

Fizik konularının anlaşılmasında ve fizik problemlerinin doğru çözülmesinde, iyi bir matematik alt yapıya ihtiyaç vardır. Ayrıca bir fizik öğrencisi çözdüğü sorunun *Sonuç*larını yorumlayabilmelidir, çünkü matematiksel olarak elde edilen bir sonucun fiziksel olarak bir anlamı olmayabilir. Bu nedenle yanlış yorumlarda bulunmamak için fizik öğrencisi öncelikle matematiksel ifadeleri doğru kullanarak doğru *Sonuç*lara ulaşmalıdır. Bütün bu etkenler düşünüldüğünde üniversitede verilen genel matematik dersinin önemi bir fizik öğrencisi için daha da artmaktadır.

Bu çalışmada, fizik öğretmen adaylarının kuantum fiziği, fizikte matematiksel yöntemler vb. derslerde kullandığı ileri matematik konularından olan türev, integral ve diferansiyel denklemler için temel olan limit konusu ele alınacaktır.

Bazen fizik problemleri ile çalışırken, bir parametrenin artan ya da azalan değerlerine karşılık ele alınan matematiksel ifadenin bütününe ne gibi değişiklikler olabileceğini ve bunun fiziksel bir yorumunun olup olmayacağını düşünmek, hatta gerekirse çözümü daha detaylandırmak gerekebilmektedir. Eğer karşılaşılan ifade kompleks ve uzun matematiksel işlemler gerektiriyorsa, parametrelerdeki değişimlerin sonuca etkisini tahmin etmek ya da *Sonuç* üzerinden giderek ifade hakkında yorumda bulunabilmek güçleşmektedir. Soyut ve kompleks ifadelerin daha anlaşılır hale gelmesi için grafik çizimi bir yöntemdir (Stylianou, 2002). Ancak matematiksel ifadenin güçlük derecesine göre bu yöntem zaman alıcı ve zor olabilir. Bu çalışmada izlenen yöntem ise, limit konusunun öğretimi için, bilgisayar destekli görsel ortamlar oluşturmaktır. Fizik öğretmen adaylarına bir paket program olan Mathematica 8.0 yardımı ile kendi merak ettiklerini bulma ve göremediklerini grafiklerle görebilir hale getirme becerisi kazandırmak hedeflenmiştir.

Problem durumu

Bu çalışmada fizik öğretmen adaylarının;

Limit konusunun fizikteki yeri ve önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Limit konusunu anlama ve uygulamadaki durumları nedir?

Limit konusuna yönelik kavram yanılgıları var mı?

Limit konusunun bilgisayar ortamında görselleştirilmesi hakkındaki görüşleri nelerdir? sorularına cevap bulmaya yönelik bir araştırma yapılmıştır.

Yöntem

Çalışma, bir devlet üniversitesinde, Kuantum Fiziği (13 öğrenci) ve Fizikte Matematiksel Yöntemler (17 öğrenci) derslerini yaz okulunda almakta olan fizik öğretmenliği öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada nitel veri toplama tekniğine uygun olacak şekilde veri toplanmıştır. Çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Üçüncü aşama olan öğretmen adaylarının konu hakkındaki genel değerlendirmeleri, ilk iki aşamanın geçerliliğini kontrol amaçlı kullanılmıştır. Her aşama farklı bir *Metot* gerektirdiği için *Veri toplama araçları* da farklılık göstermektedir.

Bilgisayar ortamında çalışma aşaması, araştırma kâğıdının uygulanmasını takip eden gün yapılmıştır. Böylece adayların ilk aşamada karşılaştıkları soruları ve verdikleri cevapları unutmamaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarına, araştırma kâğıdında verdikleri cevaplar ile bilgisayarda oluşturdukları cevapları karşılaştırma fırsatı verilmiştir. “Mathematica 8.0” bilgisayar programının limit konusu ile ilgili komutları örnek soru üzerinde adaylara verilmiştir. Araştırma kâğıdında ikinci bölümde yeralan dört limit sorunun bilgisayar ortamında, “Mathematica 8.0” programı yardımı ile hesaplamaları yapılmış ve grafik çizimleri ile fonksiyonların davranışları görselleştirilmiştir. Araştırma kâğıdında, üçüncü bölümde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun “en zor” olarak belirlediği limit sorusunun detaylı bir incelemesi yapılmış, sağdan ve soldan limit kavramlarının görselleştirilmesi sağlanmış ve bu fonksiyonun ulaştığı limit değerinde fonksiyonun nasıl davrandığı gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının bu aşamadaki davranışları gözlemlenmiş, ortam ses kaydına alınarak öğrencilerin uygulama esnasındaki görüşleri tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen *Bulgulara* göre *Sonuçlar* aşağıda verilmiştir:

Fizik öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bir fonksiyon için limit alma kurallarını biliyor fakat limitin ne olduğunu (tanımını) bilmemektedir.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu limiti fizikte hangi konularda kullanacağını farkında ve bu konuyu önemli bulmaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu genel matematik dersinin fizik öğretmen adayları için yeterli olmadığını düşünmekte ancak çok azı bu konuda öneride bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı matematik derslerinde daha önce herhangi bir program kullanmamış ve bu tür programların varlığından haberleri yoktur.

Verilen fonksiyonlara göre limit alma çalışmasında ilk iki soruya doğru cevap veren olmuş fakat son iki soruya doğru cevap veren çıkmamıştır. Fonksiyon zorlaştıkça çözüme giden öğrenci olmamıştır. Bu *Sonuç* Stylianou' un 2002' deki çalışması da düşünüldüğünde kompleks ifadelerin anlaşılabilirliğinin artırılması için önerilen grafik yönteminin bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesini daha anlamlı hale getirmiştir.

Baştürk, S. ve Dönmez, G.' nin çalışmalarında matematik öğrencileri için belirlemiş oldukları limit konusuna ait kavram yanlışlarına fizik öğretmen adaylarının da sahip olduğu belirlenmiştir.

Bilgisayarda uygulama aşamasında öğrencilerin kendi yanlışlarını analiz etmeye başlamaları, bilgisayarda görselleştirmenin fizik öğretmeni adaylarının kendi kendine öğrenmelerine yardım ettiği sonucunu vermektedir.

Bu çalışmada ele alınan limit konusunun kalıcı ve anlamlı öğrenilmesi için bilgisayar ortamında görselleştirme önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sahip olduğu kavram yanlışlarının ortadan kaldırılması ya da bu yanlışların hiç oluşmaması için yine bu tür bilgisayar programlarının kullanılması faydalı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Fizik Öğretmen Adayları, Genel Matematik Dersi, Görselleştirme, Limit ve Kavram Yanlışları.

Kaynaklar

- Baki, A. (2000). Bilgisayar Donanımlı Ortamda Matematik Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.19, 186-193.
- Baştürk, S. ve Dönmez, G.(2011). Mathematics Student Teachers' Misconceptions on the Limit and Continuity Concepts. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* Cilt 5, Sayı 1, 225-249.
- Boz, N. (2005).Dynamic Visualization and Software Environments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*.Vol:4, 26-32.
- Çoker, D.,Özer, O. ve Taş, K.(1989).*Genel Matematik*, 2. Baskı.Verso Yayıncılık.
- Doğan, A.,Sulak, H. Ve Cihangir, A. (2002, Eylül) *İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Özel Fonksiyonlar ile Fonksiyonlarda Limit, Türev Ve Türev Uygulamaları Konularındaki Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Konyalığlu, S.,KonyalıoğluA.C., İpek, A.S. & Işık, A. (2005, 21 Eylül). The Role of Visiualization Approach on Student's Conceptual Learning. *International Journal for Mathematic Teaching and Learning*. 06.09.2011 tarihinde <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal> adresinden alınmıştır.
- Nasibov,F.H., ve Yetim, S.(2008). Elemanter Matematik ve Yüksek Matematik Kavramları Hakkında.. *Fırat Üniv. Fen ve Müh. Bil. Dergisi*, 20 (3), 423-431.
- Stylianou, D.A., (2002). On The intraction of visualization and analysis: The negotiation of visual representation in expert problem solving, *The Journal Mathematical Behaviour*, 21(3), 303-317.
- Sweller,J.(2002). *Visualisation and Instructional Design*. Internatioanl Workshop on Dynamic Visualizations and Learning, Tübingen-Germany,
- Szydlık, J.E.(2000). Mathematical Beliefs and Conceptual Understanding of the Limit of a Function., *Journal for Research in Mathematics Education*., Vol. 31, No. 3, 258-276.
- Tatar, E., Okur, M. ve Tuna, A. (2008). Ortaöğretim Matematiğinde Öğrenme Güçlüklerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,Cilt: 16,No:2 ,507-516.

Dr. Erdem DİRİMEŞE
Kars Fen Lisesi,
erdemdirimese@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Değişen dünyada çocukların anne-baba ile geçirdikleri zamanın giderek azalması, sosyal hayata rağmen artan yalnızlık, bireysel ve toplumsal mutsuzluğa doğru bir gidişe neden olmaktadır. Şiddet, suç oranları, madde bağımlılığı, ailedeki değişim, medya ve teknoloji gibi konular eğitimden beklenenleri de etkilemektedir. Eğitimi, çocukları birer yarış atına çevirerek daha fazla akademik başarı, daha fazla para ve güç algısıyla mutsuz çalışanlar yapma hedefine çeken bir sisteme dönüştürmeye başladığımız kaçınılmaz bir gerçekliktir. Goleman'a göre (2004), bu durum eğitimcilerin çok önemli ve acil bir problem olan *duygusal cehaletin* farkına varmalarını sağlamıştır.

Eğitim sistemlerinin en büyük hatalarından biri, nitelik yerine daha çok nicelik üzerine yoğunlaşmaktır (Whitehead, 1967). Eğitimin başarısı ise, bireyin ahlâkî ve doğru olanı yapabilmesi ve insanın kendisine, ailesine, ülkesine ve çevresine faydalı olabilmesidir. Eğitim sistemlerinin daha çok okur-yazarlık, ezberleme, kelime hazinesi, genel anlayış, kalıp algılama vb. yetenekleri geliştirmeye dönük olarak programlandığı ortadadır. Tabiat bilimleri, tarih ve sosyal konular programın içeriğini oluşturmakta, bireysel yetenekler, iletişim becerileri, ekip çalışma yeterliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yetenekleri ne programlarda yeteri kadar yer almakta ne de test araçlarımızca ölçülmektedir (Genç ve Eryaman, 2007). Bu yeteneklerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinde gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Slattery, 2006).

Okullar sadece bilgi aktaran yerler değil, bireyin bütünlüğünü ve fitrî özelliklerini esas alan, zihinsel olduğu kadar ona duygusal anlamda da destek olan kurumlar olarak görülmelidir (Graczyk ve diğerleri, 2000). Çünkü eğitim programları üzerinde yapılan reformlarda, entelektüel ya da duygusal alanın yaşamla ilişkisi kurulamazsa, eğitimde istenilen başarıya ulaşılamayacağı belirtilmektedir (Whitehead, 1967). En kolay, en hızlı ve en yararlı, etkili şekilde nasıl öğrenilebileceğini öğretmeyi üstlenmek bugün okulların en önde gelen sorumluluğudur. Bu hedeflere ulaşmanın yollarından biri olarak da “duygusal eğitim” öne çıkmaktadır (Bacanlı, 1999).

Duygusal yaşam yetenek gerektiren bir alan olarak da ifade edilmektedir. Zekâ düzeyleri eşit olan iki kişiden biri hayatta başarılı olurken, diğerinin nasıl çıkmaza girdiğini anlamak için, bu alanlarda ne kadar yetenekli olduğunu bilmek çok önemlidir (Bar-On, 2006). Bu anlamda duygusal zekânın, insanda fitrat olarak var olan potansiyel yeteneklerini ne kadar iyi kullanabileceğinin belirleyicisi olma görevini yerine getirdiği söylenebilir (Goleman, 2004). Yüksek IQ zenginliğin, saygının ya da mutluluğun bir garantisi olmadığı halde, eğitimde akademik becerilere yoğunlaşarak, kişinin geleceğini belirlemede önemli olduğu öne sürülen duygusal zekâ kavramı ve karakter olarak da ifade edilen bir grup özellik göz ardı edilmektedir (Fernandez ve Ruiz, 2008).

Günümüzde yapılan çalışmalarla, duygusal zekâ teorisi ve duygusal zekânın farklı görünümünün değerlendirilmesi hızla gelişim göstermektedir. Duygusal zekâ teorisinin yaşama geçirilebilmesi ev, okul ve işyerinde uygulanıp denenmesiyle mümkün olabilir (Matsumoto, 2009). Duygusal zekâ kuramında ileri sürülen iyi ilişkiler ve olaylarla başa çıkma stratejilerinin, insanoğlunun her alandaki başarısı için anahtar bir rol oynadığı görülmektedir. Bu anahtar rolün ebeveyn-çocuk ilişkisinden, işveren-işçi ilişkisine kadar toplumsal her tür ilişki için geçerli olduğunu söylemek mümkündür (Stein ve Book, 2003). Duygusal zekânın eğitimde kullanılması ise yeni bir paradigma olarak nitelenebilir.

Goleman (2004), yapılan çalışmalarda, hayattaki etik tavrın temelinin duygusal yetiler olduğunu belirtir. Duygunun ifade ortamı dürtülerdir ve dürtülerine teslim olan kişilerin ise ahlaki anlayışları yetersizdir. İrade ve kişiliğin özü dürtü kontrolü, fedakarlığın temeli ise empati yeteneğidir. Günümüzde en azından kendine hâkim olmak ve başkalarını düşünmek gibi iki ahlaki tavra ihtiyaç olduğunu aşıkârdır.

Okul ve hayatın içinde gittikçe artan sorunlar karşısında yeni çözümler üretilmesi, çözüm yolu olarak önerilen kuramların incelenmesi önem arz etmektedir.

Amaç: Zihinsel yetenekler kadar, yaşamda önemli bir rolü olan duyguların dikkate alınması bir zorunluluk olmasına rağmen eğitimde duygusal alan ihmal edilmekte midir? Bu alanın gelişimi için önerilen duygusal zekânın eğitimin sosyal ve ahlaki boyutuyla ilişkisi ve önemi nedir? Eğitimde sosyal ve ahlaki anlamda başarıyı sağlamakta etkin bir rol alabilir mi? Bu çalışmanın cevap vermeye çalıştığı sorulardır.

Çalışmanın temel yöntemi, yazılı kaynakların taranması (literatür tarama) ve içerik çözümlemesidir. Bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucu kavramın kuramsal boyutunun ortaya konulması ve sosyal ve ahlaki boyut açısından eğitim ile ilişkilendirilmesi çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Sonuç: İnsanlığın modernlikle beraber ulaştığı hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmelere rağmen, ahlâkın geliştirilmesi ve içselleştirilmesi konusunda aynı başarıyı gösteremediği ifade edilmektedir. İnsanoğlunun zararlarını bilmesine rağmen kontrol edemediği dürtülerini tanıması, fark etmesi ve ona göre davranış göstermesi bu içselleştirmenin önemli bir parçasıdır.

(Gardner, 2004). Bu alandaki eksikliği giderme çabalarından biri olarak öne sürülen tezlerden biri olan duygusal zekânın önemi, duyarlılık, kişilik, ahlâki güdüler arasındaki bağlantıya dayanmaktadır.

Eğitim insandaki ham yeteneklerin ortaya çıkarılması ve işlenmesini ifade eder. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını ifade edebilme, bir yetenek olarak onları kullanabilmeyi içerir. Duygusal zekâ bu anlamda duygusal okuryazarlığı içeren bir eğitim sürecidir.

Sosyal ve duygusal becerilerin kazanımı, dinleme, olumsuz etkilere karşı durabilme, başkasının açısından bakabilme ve doğru ya da iyi olan davranışı seçebilme sosyal hayatta kişilerarası ilişkilerde önemli rolü olan yeterliklerdir. Bugün okullar öğrencileri sadece akademik sınavlara değil, hayat sınavına da hazırlamak zorundadır.

Tartışma: Duygusal zekâ kavramının eğitimle ilişkili olarak yaygın bir şekilde kullanılmaya başladığı, bu konu üzerinde yapılan nitel ve nicel çalışmaların arttığı görülmektedir. Duygusal zekâ yeterliklerinin eğitim hedefleriyle benzerlikler taşıdığı, eğitimin sosyal ve ahlaki gelişim hedeflerine paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle değerler, ahlak, kişilik ve sosyal gelişim açısından duygusal zekânın eğitimde uygulanmasının yararlı olabileceği açıktır.

Sosyal ve duygusal yetkinlik, hem okul hem hayat başarısının kazanımında, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilme açısından etkili ve önemli bir eğitim çabası olarak değerlendirilebilir. Okul sosyal çevre olarak gerçek sosyal hayatın bir mikro kozmosudur. Okulda bu becerilerin kazanılması, hayat başarısını destekleyebilir. Çocuğun okulda öğretmenleri ve arkadaşları arasındaki iletişimiyle kazandığı temel inanç, değer ve sosyal tutumları, toplumu, toplum içinde kendi yerini anlamasına yardımcı olabilir. Duygusal okuryazarlık, gittikçe artan sosyal ve ahlaki problemlerin çözülmesinde, uygulamaya dönük araştırmalarla daha derinlemesine incelenmelidir.

Anahtar sözcükler : Eğitim, Duygusal Zekâ, Duygusal Okuryazarlık, Sosyal ve Duygusal Öğrenme

Kaynakça

- Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi. Ankara: Nobel.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Fernandez, B. P. & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 6 (2), 421-436.
- Genç S. Z. ve Eryaman M. Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (1), 89-102.
- Gardner, H. (2004). Zihin Çerçevesi. Ebru Kılıç (Çev.). İstanbul: Alfa.
- Goleman, Daniel. (2004). Duygusal Zekâ. Banu Seçkin Yüksel (Çev.). İstanbul: Varlık.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. & Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. Reuven Bar-On & James D. A. Parker (Eds.), *In The Handbook of Emotional Intelligence, Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (s. 391-410), San Francisco: Jossey-Bass, Wiley.
- Matsumoto, David. (2009), *The Cambridge Dictionary of Psychology*, Cambridge University Press, New York, 179-180.
- Matthews, G. Zeidner, M & Roberts, R. D. (2002). Emotional Intelligence: Science & Myth. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Slattery, P. (2006). Curriculum Development in Post Modern Era. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Stein S. J. & Book, H. E. (2003). EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı. Müjde Işık (Çev.). Özgür Yayınları, İstanbul,
- Whitehead, A. N. (1967). The Aims of Education. New York: Free Press. Rietti, S. (2008). Emotional Intelligence as Educational Goals: A Case for Caution. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 631-643.

Yrd. Doç. Dr. Ayça KÖKSAL KONİK
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
akoksal@istanbul.edu.tr

ÖZET

Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak kişiyi birçok ebeveyninden farklı bir pozisyona yerleştirir; farklı rol ve sorumluluklar verir. Bu farklı rol ve sorumluluğun yarattığı tutum ve davranışların, diğer bireyler tarafından anlaşılması güç olabilir. Toplumda birçok üstün zekalı ve yetenekli çocuğun ebeveyni çocuklarının hızlı öğrenmeleri veya üstün olmaları sebebiyle kendilerini huzursuz ve endişeli hissetmektedir. Kimileri bu durumu reddetmeyi veya “ evet akranlara oranla daha zeki olduğunu söyleyebilirim ama, üstün zekalı olduğunu düşünmüyorum çünkü, birçok durumda tıpkı yaşatları gibi...” söylemleriyle durumu “normal” sınırlara çekmeyi tercih etmektedir. (Webb ve ark., 2007). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların ebeveynleriyle ilgili ülkemizde yapılmış çalışmalar kısıtlı olsa da bu grubu oluşturan ebeveynlerin kendilerine has özel ve biricik zorluklar yaşadıklarına dair kanıtlar bulunmaktadır. (Akt.Jolly ve Matthews,2012). Yapılan çalışmalar daha çok üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitsel açıdan desteklenmesine odaklanmıştır. Ailelerle yapılan çalışmaların ise sıklıkla çocuklarının eğitsel ihtiyaçlarına dair algılarının belirlenmesi ve onları akademik açıdan destekleyebilmeleri amacıyla beceri kazanmaları doğrultusunda olmuştur. (Morowska ve Sanders, 2008). Zeka ve yetenek gelişiminde eğitimin rolü oldukça büyüktür, fakat, üstün zekalı ve yetenekli çocukların geldikleri noktaya uzun dönemde bakıldığında ebeveynlerin rolünün çok büyük olduğu görülmektedir (Webb ve ark., 2007). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların tanılanma, okul sistemi içinde desteklenme gibi özel eğitsel ihtiyaçları vardır. Ancak ebeveynlerinin de üstün zekalı ve yetenekli bir çocuk yetiştirirken yaşadıkları zorluklar göz önünde bulundurulduğunda özel ihtiyaçlara sahip olduğunu kabul etmek gerekir. Gündelik hayatın baskıları kimi zaman ebeveynlerin sıkışmış ve tükenmiş hissetmesine neden olmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli çocukların bitmek bilmeyen enerjileri, soruları ve beklentileri, ebeveynlerinin kendilerine, arkadaşlarına ve hobilerine çok az vakit ayırabilmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca özel bir eğitim alması gereken çocuklarına ayırmaları gereken maddi olanaklar aile bütçesini zorlayabilmektedir. Araştırmalarda, üstün zekalı ve yetenekli çocuğu olan ebeveynler, sadece çocuklarının eğitsel ihtiyaçları ile ilgili desteklenmenin yeterli olmadığını ebeveynlik tutumları ile ilgili desteğe de ihtiyaç duyduklarını, yararlı bilgi ve kaynakları bulmada zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Webb ve ark., 2007; Davis,2006; Rogers, 2002). Ebeveynler genellikle üstün zekalı ve yetenekli çocuklarını “zor”, “zorlayıcı”, veya “inatçı” olarak tanımlamaktadırlar. Biraz daha açıklamaları istendiğinde şu tip sıfatlar kullanılmaktadırlar; “dikbaşlı”, “dediğim dedik”, “tartışmacı”, “patronumsu”, “eleştirel”, “mükemmeliyetçi”, “kendi dünyasında olan” (Webb ve ark., 2007). Ebeveynlerin üstün zekalı ve yetenekli çocuklarını bu sıfatlarla tanımlamaları yaşadıkları ebeveynlik sürecinin zorlayıcı olduğunu gözler önüne sermektedir. Ancak bu zorlayıcılık üstün zekalı ve yetenekli çocukların doğalarından kaynaklanmaktadır. Üstün zekalı ve yetenekli bir çocukla yaşarken çocuklarını tanımlayış şekilleri kadar bu özel ebeveyn grubunun neden zorlandığını, yaşadıkları zorlukların neler olduğunu anlayabilmenin yolu en temelde “üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğa sahip olma” kavramına ilişkin algılarını belirlemekten geçmektedir. Çünkü eğer farklı bir çocuğa sahip olmak bir zorluk ise önce zorluğun nasıl algılandığını tanımlamak gerekecektir. Bu doğrultudaki algı ve tutumları inceleyen niceliksel araştırmalara rastlanmakla birlikte fikirlerin daha net biçimde ifade edilebildiği niteliksel çalışmalara fazlaca rastlanmamaktadır. Bu sebeple araştırmanın amacı bu özel ebeveyn grubunun “üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğa sahip olmak” kavramına ilişkin algılarını analiz etmek olmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, tümü 6 yaşında ve tanılanmış, üstün zekalı ve yetenekli çocuğa sahip olan 95 ebeveyn katılmıştır. Veri toplama amacıyla metafor analizi yöntemi kullanılmıştır. Tüm katılımcılardan “**Üstün zekalı ve yetenekli bir çocuğa sahip olmak gibidir, çünkü, ...**” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar. Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılmaktadır. Bu araştırmada “çünkü” kavramına da yer verilerek, katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir (Saban, 2008). Verilen cevaplar yönteme uygun aşamalardan geçirilerek (a.kodlama ve ayıklama, b.tasnif etme, c.kategori geliştirme, d.geçerlik ve güvenilirliği sağlama) analiz edilip yorumlanmıştır. Yapılan ilk analizlerde sıklıkla kullanılan metaforların, “değerli bir maden işlemek”, “nadir bir çiçek yetiştirmek”, “motoru güçlü bir araba” ve “zor” benzeri metaforlar olduğu görülmüştür. Elde edilen metaforlar kavramsal olarak kategorilendirilmiştir. Araştırmanın analizi devam etmektedir ve veriler detaylıca tartışılacaktır.

Anahtar sözcükler: Üstün Zeka ve Yetenek, Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Ebeveynleri, Metafor Analizi

Kaynakça

- Davis, G. A. (2006). *Gifted Children and Gifted Education*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, U.S.A.
- Jolly, J.L.; Matthews, M.S., (2012) A Critique of the Literature on Parenting Gifted Learners, *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 3, 259,290.
- Morawska, A.;Sanders, M.R. (2008), Parenting Gifted and Talented Children: What are the Key Child Behaviour and Parenting Issues?, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42;819
- Rogers, K.B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, U.S.A.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55,459-496.
- Webb, J.T.; Gore, J.L.; Amend, E.R.; DeVries, A.R. (2007) *A Parent's Guide to Gifted Children*, Great Potential Press, U.S.A.

Yrd.Doç.Dr.Ertuğ CAN
Kırklareli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, ertugcan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Dünyada özellikle son 50 yıldan beri açık ve uzaktan eğitim kavramı, felsefesi ve uygulaması gittikçe yaygınlaşmakta ve gelişmektedir. Açık ve uzaktan eğitimin gelişmesi ve yaygınlaşmasında, nüfus artışı, teknolojinin gelişmesi ve eğitimde kullanımının yaygınlaşması, bilgi artışı, bireylerin eğitim ihtiyaçları ve beklentilerinin çeşitlenmesi, eğitim kurumlarının yeterli arzı sunamaması ve eğitime olan talebin artması, eğitim politikaları, küreselleşme ve yaşamboyu öğrenme kavramının yaygınlaşması ve gelişmesi gibi faktörler etkili olmaktadır. Bu gelişmeler ışığında, ülkemizde de 1950’li yıllardan itibaren uygulamaya başlayan açık ve uzaktan eğitim, 1982 yılından sonra sistemli olarak gelişmiş, 1999 yılından sonraki yasal düzenlemelere bağlı olarak da günümüze kadar yaygınlaşarak gelişmesi devam etmektedir. Yükseköğretim sisteminde geleneksel kampüs modelinden e-üniversite modeline doğru hızlı bir dönüşüm yaşanmaktadır. Ancak, bu hızlı dönüşüm, pedagojik, yasal ve yönetsel bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, açık ve uzaktan eğitimde, kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir akademik derece sistemi, kalite güvencesi sistemi, diplomaların ve öğrenim sürelerinin tanınması, öğrenci kazanımları, mezunların istihdamı ile her türlü yasal ve pedagojik düzenlemelerin yapılması konusunda gereksinimler bulunmaktadır. Ayrıca, açık ve uzaktan eğitim kurumlarının daha etkin yönetimi gerekmektedir.

Değişik araştırma *Bulgularına* göre(Yamamoto ve Can, 2013; Can, 2012; Can, 2014; ÖSYM, 2012); Türkiye’de 70’in üzerinde Devlet, 30’un üzerinde ise Vakıf Üniversitesinde, yüksek lisans, lisans, önlisans, sertifika ve ders düzeyinde açık ve uzaktan eğitim uygulamaları yürütülmektedir. Bu uygulamalar kapsamında, yüzlerce eğitim programı sürdürülmektedir. Üniversitelerdeki açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının fakülte, uzaktan eğitim merkezi, sürekli eğitim merkezi, uzaktan eğitim meslek yüksek okulu şeklinde örgütlendikleri görülmektedir.

2012-2013 öğretim yılı için merkezî yerleştirme kapsamında devlet üniversitelerinin açık ve uzaktan eğitim önlisans programlarına 52.265, lisans programları için 140.675 öğrenci kontenjanı ayrılırken, vakıf üniversitelerinin önlisans programlarına 1.346, lisans programlarına ise 679 kontenjan ayrılmıştır. Açık ve uzaktan eğitim programları için 2012-2013 öğretim yılında merkezî yerleştirme kapsamında toplam 199.965 öğrenci kontenjanı ayrılmıştır(Yamamoto ve Can, 2013, s.197-198).

2012-2013 öğretim yılında, yükseköğretime kayıtlı toplam öğrenci sayısı 4.936.591 iken, aynı dönemde uzaktan eğitim programına kayıtlı öğrenciler hariç, merkezî açıköğretim programlarına kayıtlı öğrenci sayısı ise 2.256.852’dir (ÖSYM, 2013). Bu verilere göre, yükseköğretimdeki toplam öğrenci sayısının yaklaşık yarısı, açıköğretim sistemine kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. 2013-2014 öğretim yılında örgün eğitim programlarına yerleşen toplam öğrenci sayısı 753.465 iken, merkezî açıköğretim programlarına yerleşen öğrenci sayısı ise 252.988’dir.

Bu veriler, açık ve uzaktan eğitim sisteminin sayısal bakımdan yükseköğretimde önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Yükseköğretim sistemindeki okullaşma oranının yaklaşık yarısını oluşturan ve gün geçtikçe sayısal olarak büyüyen açık ve uzaktan eğitim sisteminin pedagojik, yasal ve yönetsel boyutunun incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, açık ve uzaktan eğitimin pedagojik, yasal ve yönetsel çerçevesini inceleyerek bu alandaki ihtiyaçları belirlemek ve uygulanabilir öneriler geliştirebilmektir.

Yöntem: Araştırmada verilerin toplanmasında literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada birincil kaynaklar, istatistikler, araştırma raporları ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma: Araştırma *Bulgularına* göre, açık ve uzaktan eğitimin pedagojik yönü büyük önem taşımaktadır. Aydın(2008), uzaktan eğitimde bütüncül bir yaklaşımla destek ve nitelik kavramlarının önemsenmesini, öğrencilerde topluluk bilincinin geliştirilerek motivasyonun sağlanmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Can(2012)’ın araştırma *Bulgularına* göre, açık ve uzaktan eğitimde bulunması gereken bir takım kalite göstergeleri olarak; uzaktan eğitimde öğrenci beklentilerinin karşılanması, öğrencilerin memnuniyeti ile konuyu anlayarak bunu kullanabilmeleri, uzaktan eğitim etkinliklerinin hangi amaçla kullanılacağına belirlenmesi, teknolojik altyapının sorunsuz çalışması ve akademik kadronun yeterliliği, uzaktan eğitimde kullanılan yöntem, araç-gereç ve teknolojinin öğrenci ile öğretim elemanlarının birbirleri ile iletişim kurabilmelerine olanak sağlaması, teknolojik donanımın doğru zamanda doğru şekilde işlemesi, öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını bitirme ve uzaktan eğitim programlarından terk oranları, öğrencilere sunulacak içeriğin nitelikli, güncel ve zengin olması, nitelikli öğretim görevlisi istihdamı, yeterli teknik altyapı, sağlıklı iletişim ve etkili geribildirim, kaliteli ders yazılımları, iyi bir örgüt yapısı, kalite ölçütlerinin oluşturulması, şeklinde sıralanmaktadır. Bu kalite göstergelerinin açık ve uzaktan eğitimin pedagojik yönden gelişmesine önemli katkılar sağlayabileceği belirtilebilir.

Rovai (2001), tarafından yapılan araştırma *Bulgularına* göre, uzaktan eğitim öğrencilerindeki etkileşim yetersizliği, motivasyon eksikliği, beklentilerinin karşılanamaması ve memnuniyet oranlarının düşük olması, uzaktan eğitim programlarını terk etmelerine neden olmaktadır. Bu *Sonuçlar*, açık ve uzaktan eğitim uygulamalarını pedagojik olarak olumsuz etkilemektedir. Moore (2005), uzaktan eğitimde etkili öğrenme, hizmetlere erişim, öğrenci memnuniyeti, kurumsal memnuniyet ve maliyet etkililiğinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir.

Durman (2008), ise uzaktan eğitimde, alternatif ders sunum tasarımı, program yeterliliklerinin kazandırılması, akademik destek süreçleri ve teknolojik altyapı bütünlüğünün göz önünde bulundurulması gereken zorluklar/farklılıklar olduğunu belirtmektedir.

Amerikan Uzaktan Eğitim Konsorsiyumu (ADEC, 2002, s.1; Aktaran: Seok, 2007, s.393)'na göre, uzaktan eğitimde dört kategori önemlidir. Bunlar: a)aktif ve etkili öğrenme için tasarım b)öğrenenlerin ihtiyaçlarına destek, c) teknolojik ve insan kaynaklı altyapıyı geliştirmek ve korumak, ve d)yönetmel ve örgütsel bağlılığı sürdürmek.

Seok'a(2007, s.395-397) göre, uzaktan eğitimde, aktif ve etkin öğrenme için tasarıma, öğrenenlerin ihtiyaçlarına desteğe, teknolojik ve insan kaynakları altyapısının geliştirilmesi ve korunmasına, yönetmel ve örgütsel bağlılığın sürdürülmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Yadava ve Bhatia (2010, s.583-586), uzaktan eğitimde kalite kontrol ve güvence sisteminin yetersizliği, giriş ve bakım maliyetlerinin yüksek olması, öğretim üyesi ve personel ihtiyacı, teknik destek ve altyapı yetersizliği, kütüphanelere erişim ve telif hakkı gibi sorunlardan söz etmektedir. Bu sorunların, açık ve uzaktan eğitimde pedagojik yönden olumsuzluklara neden olacağı görülmektedir. Harry, John ve Keegan(1993) ise uzaktan eğitim kurumlarında bulunması gereken özellikler olarak, ulaşılabilirlik, esneklik, öğrenci öğrenmelerinin denetimi, eğitim öğretim hizmetini sunma ve akreditasyonun öneminden söz etmektedir.

Değişik araştırma *Bulgularına* (Karal, 2011; Robinson, 2004) göre, uzaktan eğitimde akreditasyon, önemli konu başlıklarından biri olarak ele alınmakta, Can'ın(2012; 2014), araştırma *Bulgularına* göre ise ülkemizde açık ve uzaktan eğitim kurumlarının akreditasyon ihtiyacı bulunmaktadır.

Açık ve uzaktan eğitimin yasal çerçevesi incelendiğinde ise, 6 Kasım 1982 tarihli ve 17860 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Açık Yükseköğretim Yönetmeliği", "Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği"(1999), 1 Mart 2000 tarihli ve 23980 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Enformatik Millî Komitesi Yönetmeliği" (23980 sayılı R.G.), 25 Şubat 2011 tarih ve 27857 mükerrer sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren ve toplumda torba yasa olarak da nitelendirilen 6111 sayılı kanunun 171. maddesi (s.49-50) ile mevcut 2547 sayılı kanunun 44. maddesinde açık ve uzaktan eğitim alanını ilgilendiren önemli değişiklikler yapılmış, bu düzenleme ile açık ve uzaktan öğretim ifadesinden söz edilmiştir.

"Uzaktan Yükseköğretim Kapsamında Açılacak Derslere/Programlara İlişkin Genel İlkeler"(2012), ve "Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar(2013)" gibi düzenlemeler oldukça yeni ve mevcut yapıyı kurmaya yönelik olup, açık ve uzaktan eğitimde kalitenin sağlanmasında çok yeterli olmadığı görülmektedir. Bu noktada açık ve uzaktan eğitimde kalitenin sağlanmasına yönelik yönetmel girişimlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Özkul ve Aydın (2011, s.8)'a göre, açık ve uzaktan öğrenme alanındaki girişimlerin başarısında etkili olan yükseköğretim alanındaki bazı temel konular şunlardır:

Sınav/diploma odaklı eğitim sistemi,

İç ve dış kalite eksikliği(geribildirim, hesapverebilirlik) süreçleri,

Öğretim kalitesinin yetersizliği,

Üniversite eğitimine erişimde sorunlar,

Araştırma ve geliştirme yetersizliği,

Öğrenci tercihlerinin karşılanmasında yetersizlikler,

Açık ve Uzaktan Öğrenme hizmeti sağlayanlara yeterli destek sağlanamaması.

Uzaktan eğitim kurumlarının örgütsel yapıları klâsik örgütlerden farklılık göstermekte, dolayısıyla uzaktan eğitim kurumlarının da yönetimi farklı yönetmel beceriler, modeller ve stratejiler gerektirmektedir(Can, 2012).

Özellikle, açık ve uzaktan eğitimde öğrencilerin aynı kampüs içinde bulunmaması, açık ve uzaktan eğitim kurumlarının yönetimini doğrudan etkilemektedir. Farklı coğrafi alanlarda hizmet veren açık ve uzaktan eğitim kurumlarının yönetimi, örgün eğitim kurumlarına göre daha sanal bir ortamda yönetilmeyi gerektirmektedir.

Özkul ve Aydın'a(2011) göre, Açık ve Uzaktan Öğrenme(Open and Distance Learning) programlarının başarısı için kurumun stratejik planı, vizyon, misyon ve amaçlara bağlılık kriterlerini yansıtmaması gerekir. Burada, açık ve uzaktan eğitim kurumlarının misyonlarını belirlemelerinin çok önemli bir aşama olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ancak, bunun için üst yönetimin etkili bir desteği ile etkili bir liderlik çabası gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kaliteli bir uzaktan eğitim sunabilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirten Robinson (2004, s.4); öncelikli olarak kurumsal misyon ve amacının belirlenerek, kurumun uzaktan eğitim sunma amacı ile tutarlı bir misyonu var mı? sorusunun yanıtlanması gerektiğini belirtmektedir. Burada, açık ve uzaktan eğitimde etkili bir örgüt yapısının oluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Açık ve uzaktan eğitimde pedagojik, yasal ve yönetmel gereksinimlerin karşılanabilmesi için kaliteye odaklanmak gerekmektedir. Bu amaçla, açık ve uzaktan eğitimde akreditasyon uygulamalarına geçilmesi, buna uygun yasal düzenlemelerin yapılması faydalı olacaktır. Açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının örgün eğitim tarafından desteklenmesi, açık ve uzaktan eğitime özgü bir örgütsel yapının kurulması, bağımsız akreditasyon kuruluşlarının oluşturulması, mevcut açık ve uzaktan eğitim programlarının başlangıç akreditasyonlarının sağlanmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Açık ve uzaktan eğitimde mobil öğrenme olanaklarının yaygınlaştırılması, kullanımının teşvik edilmesi ve programların uyumluluğunun sağlanması faydalı olabilir.

Anahtar kelimeler: açık ve uzaktan eğitim, açıköğretim, uzaktan eğitim, kalite, akreditasyon, yönetim.

Kaynaklar

- Açık Yükseköğretim Yönetmeliği.(1982). 6 Kasım 1982 tarih ve 17860 sayılı Resmî Gazete. <http://www.yok.gov.tr/content/view/489/>, Web adresinden 11 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, C. H. (2008). Uzaktan Eğitim Süreçlerinin Tasarımı. *Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı*, Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim 2008: İstanbul. <http://basin.maltepe.edu.tr/node/20>, adresinden 18 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Can, E.(2005). *Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Yönetimini Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Can, E.(2012). *Açık ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Can, E.(2014). “*Türkiye’de Yükseköğretime Geçişte Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Öneriler*”. Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi. Başbakanlık Atatürk Araştırma Merkezi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.16-18 ocak 2014, Antalya.
- Durman, M. (2008). Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi. *Uluslararası Uzaktan Eğitim Konferansı*. Maltepe Üniversitesi, 17-18 Ekim: İstanbul. <http://basin.maltepe.edu.tr/node/20>, Web adresinden 18 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Enformatik Millî Komitesi Yönetmeliği. (2000). 01 Mart 2000 tarihli ve 23980 sayılı Resmî Gazete. <http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler>, Web adresinden 3 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Harry, K., John, M. & Keegan, D. (1993). *Distance Education: New Perspectives*. Routledge, London.
- Kanun No:6111.(2011). *Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılması İle Sosyal Sigortalar Ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu Ve Diğer Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun*. (25 Şubat 2011 tarih ve 27857 mükerrer sayılı Resmî Gazete). <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k6111.html>, Web adresinden 24 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Karal, H.(2011). Akreditasyon, Ölçme ve Değerlendirme, Sınırlılıklar, Karma Eğitim - Örgün Eğitim İlişkisi. *Ulusal Uzaktan Eğitim ve E-Öğrenme Çalıştay Raporu-I. Çalışma Grubu Sunumları*. 21-22 Nisan 2011, Akyaka/Muğla.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı(ÖSYM). (2012). 2010-2011 Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12654/2010-2011-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html>, Web adresinden 12 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- ÖSYM(2013). 2012-2013 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri <http://www.osym.gov.tr/belge/1-19213/2012-2013-ogretim-yili-yuksekogretimistatistikleri.html>, Web adresinden 08 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Moore, J. C. (2005). *The Sloan consortium quality framework and the five pillars*. <http://www.sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>, Web adresinden 21 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özkul, A.E. ve Aydın, C.H.(2011). Open and Distance Learning In Turkey: Current Status, Future Directions. *International Educational Technology Conference (IETC, 2011)*. May 25-27 İstanbul: Turkey.
- Robinson, E.T. (2004). *Accreditation of Distance Education Programs: A Primer*. American Journal of Pharmaceutical Education; 68(4) Article 95. (1-5) <http://archive.ajpe.org/aj6804/aj680495/aj680495.pdf>, Web adresinden 13 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Rovai, A. P. (2001). Classroom Community at a Distance: A Comparative Analysis of Two ALN-Based University Programs. *The Internet and Higher Education*. 4(2), 105-118. <http://ehis.ebscohost.com/oneolog.marmara.edu.tr:2048/eds/detail?vid>, Web adresinden 21 Kasım 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Seok, S. (2007). Standards, Accreditation, Benchmarks and Guidelines in Distance Education. *The Quarterly Review of Distance Education*. 8(4), 387-398.
- Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği.(1999). 14 Aralık 1999 tarih ve 23906 sayılı Resmî Gazete. <http://www.yok.gov.tr/content/view/480/>, Web adresinden 08 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Yamamoto, G.T. ve Can, E.(2013). “An Analysis of Distance Education Applications in Turkey”. *International Journal of Global Education-2013(IJGE). Volume 2, Issue 1. ISSN: 2146-9296*.
- Yamamoto, G.T. ve Can, E.(2013). “Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Analizi”. Volkan Yüzer, Gonca Telli Yamamoto ve Uğur Demiray (Editörler), *TÜRKİYE’DE E-ÖĞRENME Gelişmeler ve Uygulamalar IV* içinde (s.193-206). Anadolu Üniversitesi Yayınları No:3016, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:1969, Eskişehir.
- Yadava, S. ve Bhatia, H.K. (2010). Distance Learning in Higher Education Institutions: Problems and Prospects.*Third International Conference on Innovations in Learning for the Future 2010: e-Learning*. Proceedings. Sevinç Gülseçen ve Zerrin Ayvaz Reis (Editörler).May 10-14 , İstanbul, Turkey.
- Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul Ve Esaslar.(2013). http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117, Web adresinden 11 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.

ID:440

The Demotivating Mismatch between CEFR Goals, Turkish Higher Education Council (YÖK) Mandates and Academic Unit Requirements of the Preparatory English Program at Düzce University

Assis Prof Dr. William Samuel PEACHY
English Education Department
Faculty of Education, Düzce University
williampeachy@duzce.edu.tr

ÖZET

The Problem: Language instructors and their units are always attempting to promote success and analyze causes of failure. Intrinsic motivation may be the single most important factor in a student's success or failure in learning a foreign language (Nair, 2011), but the reverse is also true. That is, success motivates while failure demotivates. With regard to student motivation, this author has elsewhere delivered presentations on (1) the promotion of successful university English preparatory programs (Peachy, 2012b), (2) the influence of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) on such programs (Şen and Peachy, 2012), (3) evaluation of the writing skill in such programs (Peachy, 2012a), (4) the proper administration of such programs (Peachy, 2013b), and (5) the role of instructional materials in promoting motivation (Peachy, 2013a). The line between success and failure is often set by the expectations of the students and by those of the educational bureaucracy. The CEFR is the basis of the Higher Education Council, i.e. *Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)*, mandates for university English preparatory programs. The first objective of this paper is to test and determine, on the one hand, whether or not there is a mismatch, an incompatibility between the CEFR and the *YÖK* mandates (Celik, 2012; Urkun, n.d.) and on the other, their subsequent interpretation and application by Düzce University (DU) and its academic units (Peachy, 2014). The second aim, if such a mismatch does exist, is to determine whether or not the conflict can be reconciled by exploring possible solutions.

The Method: To achieve the two goals above, the first step is the deconstruction of the discourse, i.e. the pertinent language in the public texts of the CEFR (Trim, 2001) and those of the *YÖK* mandates (*YÖK1* and *YÖK2*, n.d.) for preparatory programs, in order to see if they are in harmony or at least compatible. The texts will be enumerated, described and analyzed. The final step is to infer what DU faculties and higher schools, especially higher schools of languages or other units administering university English preparatory programs, understand from the CEFR and the *YÖK* mandates by the actions and applications they have undertaken to implement them. The author will then attempt to answer the question: What do faculties and higher schools at DU require and expect from such English preparatory programs, and are they getting what they expect or want? Data particularly from Düzce University will be used to infer and induce the answers.

The Expected Results: The results expected from the method of treatment for the material of the study are generally that the assumptions and goals of the CEFR, *YÖK* and Turkish academic units are not in harmony. Specifically, the author concludes that (1) The CEFR came into existence to meet the particular needs of a Europe that did not want to re-experience the situations that led to two world wars in the twentieth century. (2) The *YÖK* mandates have been an attempt to support better and stronger relations with the Council of Europe (CE) and the European Union (EU) with the avowed attempt of successive Turkish governments to join the EU. (3) Many Düzce University Turkish academic units have shown by their actions and applications that they do not support the CEFR nor do they respect the *YÖK* mandates.

Keywords: CEFR, EFL, ESL, Motivation, University English Preparatory Programs, Higher Education Council Mandates
Field of Article: A New Education Program for the New Generation: Foreign Language Teaching

References

- Çelik, S. (2012). Plurilingualism, pluriculturalism, and the CEFR: Are Turkey's foreign language objectives reflected in classroom instruction? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 70: 1872-1879. www.sciencedirect.com Accessed 01/02/14.
- Nair, M.A. (2011). Motivation key to English. *The Star Online*, Aug. 28. <http://www.thestar.com.my/services/printerfriendly.asp?file=/2011/8/28/fo...> Accessed 01/09/2011
- Peachy, W.S. (2014). Attitudes of Faculty in Academic Units Unconnected to Foreign Language Instruction towards their Preparatory English Program: The Case of Düzce University. Paper to be presented at the EJER Congress, Istanbul University, Istanbul, Turkey, April 24-26 2014.
- Peachy, W.S. (2013). ESL Versus EFL in University Preparatory Year Programs. Paper presented at the International Symposium on Changes and New Trends in Education, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Necmettin Erbakan University, Konya, Turkey, Nov. 22-24.
- Peachy, W.S. (2012). The Evaluation of Writing in University English Preparatory Programs: Two Universities of Turkey and Saudi Arabia. Paper presented at the 3rd Black Sea ELT Conference. School of Foreign Languages, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey, Nov. 15-17.
- Peachy, W.S. (2013). The Role of the Administration of a University Preparatory English Program. Paper presented at the 13th International Language, Literature and Stylistics Symposium, Kafkas University, Kars, Turkey, Sept. 26-28.
- Peachy, W.S. (2012). Towards a Successful University Language Program. Plenary paper presented at the 3rd International Visible Conference on "New Trends in Education", Işık University, Erbil Iraq, April 14.

- Şen, Y. and Peachy, W.S. (2012). The CEFR for Languages and English Language Teaching in Higher Education in Turkey. Paper presented at the International Higher Education Symposium 2012, Aksaray University, Turkey, Oct. 17-19.
- Trim, J. T. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Council of Europe website: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp... Accessed 16/12/12
- Urkun, Z. (n.d.). Re-evaluating the CEFR: an attempt. <http://sl.sabanciuniv.edu/sl-blogs/re-evaluating-cefr-attempt> Accessed 01/02/14
- YÖK 1 /Yükseköğretim Kurulu (n.d.). Zorunlu Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Açma Esasları. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx1027919191... Accessed 27/10/13.
- YÖK 2 /Yükseköğretim Kurulu (n.d.). Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik. <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Asp?MevzuatKod=7.5.12633&MevzuatIlis...> Accessed 02/11/13

ID:441

Seçim Kuramı ve Gerçeklik Terapisine Göre Yapılandırılmış Atılganlık Becerilerini Geliştirme Psikoeğitim Programının Psikolojik Danışman Adaylarının Atılganlık Düzeylerine Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI
Giresun Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ygtlev@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Psikolojik danışma, başkalarını düşünmenin egemen olduğu asil bir meslektir. Genellikle psikolojik danışma sıcak, arkadaş canlısı ve duyarlı insanları çekmektedir (Myrick, 1997). Bununla birlikte çözülmemiş kişisel travmaları olan, arkadaşı olmayan ve psikolojik danışma deneyimleri aracılığıyla arkadaş arayan (Guy, 1987), uyum problemlerine sahip olan (Witmer & Young, 1996) kimi bireylerde psikolojik ihtiyaçlarını tatmin edebileceklerini düşündüklerinden psikolojik danışma alanına yönelmek istemektedirler.

Etkili bir psikolojik danışman olabilmek için gerekli kişisel niteliklerden bazıları; duygusal içgörü sahibi olabilmek (Foster,1996), entelektüel yeterlik ve esneklik (Cormier&Cormier,1998), empatik olma (Wilcox-Matheew, Otten &Minor, 1997), duygusal olarak olgun olma (Auvenshine & Noffsinger, 1984), yaşamdan aldığı doyumunu çevresiyle paylaşma ve dürüst ilişki kurabilme (Corey, 2008), kararlılık, uyum, azim ve amaçlı olmasıdır (Patterson & Welfel, 2005).

Bireylere göre değişmekle birlikte bir psikolojik danışman, danışanı etkileyen ve danışan değişimini kolaylaştıran en önemli etmen olmaktadır. Danışanların gözünde de terapist gerçek yaşamın içinde olan, kendini geliştirme çabasında bulunan ve sorunlarla yüzleşen gerçek insandır (Corey, 2008). Psikolojik danışmanlar sürekli olarak kendi ruh sağlıkları üzerinde çalışırlar ve etkisiz ve tükenmiş olmayı önlemeye çalışırlar (Gladding, 2013). Bu nedenle psikolojik danışmanlar ve danışman adayları iletişim becerileri ve sosyal beceriler gibi kişisel gelişime yönelik yaşam becerileri konularında çaba harcamak durumundadırlar.

Eğitim yoluyla geliştirilebilecek yaşam becerilerinden birisi atılganlıktır. Uygun bir ortamda atılganlık becerilerinin öğretilmesinin öğrencilere hem mesleki hem de bireysel yararları olacaktır (Gilmartin, 2000). Atılganlık eğitimleri öğrencilere sosyal becerilerini geliştirme, ilgilendikleri şeylere daha çabuk ulaşma, fırsatları değerlendirme ve duygusal olarak çevreye uyum sağlama gibi konularda katkı sağlar (Alberti & Emmons, 1995). Etkili bir psikolojik danışman olma ile ilişkili olan ve belli bir düzeyde olması beklenen atılganlık becerisinin psikoeğitim yoluyla geliştirilmesi, atılgan davranış kişilerarası ilişkilerde kullanabilen psikolojik danışmanların yetişmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Ülkemizde atılganlık becerisini geliştirmeye dayalı yapılan grup çalışmalarında; Voltan (1980) grupla atılganlık eğitiminin üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisini, Deniz (1997) öğrencilerin cinsiyet ve kültürel farklılıklara dayalı atılganlıkları üzerinde atılganlık eğitiminin etkisini, Yeşilyaprak ve Kısac (1996), öğretmen adaylarına uygulanan atılganlık eğitiminin etkililiğini, Karahan (2005), iletişim ve çatışma çözme becerileri eğitim programının üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerin etkisini incelemiştir.

Türkiye’de seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış, atılganlık becerilerini geliştirmeye dayalı grupla psikoeğitim çalışmasına rastlanmamıştır. Bu çalışma bu konuda ilk çalışma olması açısından önemlidir.

Amaç: Bu çalışma seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının atılganlık düzeylerine etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Araştırmada, yukarıdaki genel probleme bağlı olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1-Deney grubu ve kontrol grubunun, Rathus Atılganlık Envanteri’nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri atılganlık düzeyi açısından birbirine benzer niteliktedir.

2-Deney grubu ve kontrol grubunun, Rathus Atılganlık Envanteri’nden aldıkları ön test-son test atılganlık puan farkı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

3-Deney ve kontrol grubunun Rathus Atılganlık Envanteri’nden aldıkları izleme çalışması- ön test-son test ölçümleri arasındaki atılganlık puan farkı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı fark devam edecektir.

Yöntem: Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının atılganlık düzeylerine etkililiğini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu zaman serisi desenli araştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışmanın örneklemini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D’na devam eden 1. Sınıf, 2. Öğretim’de öğrenim görmekte olan 66 öğrenci (48 kız, 18 erkek) oluşturmaktadır.

Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan Demografik Bilgi Formu ve A.S Rathus (1977) tarafından geliştirilen ve Nilüfer Voltan (1980) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Rathus Atılganlık Envanteri (RAE-Rathus Assertiveness Schedule) kullanılmıştır. Çalışmada bu envanterin tercih edilmesinin temel nedenleri; envanterin farklı kültürlerle uyarlanabilmesi, kısa oluşu, değerlendirilmesi kolaylığı ve Türkçe’ye uyarlanıp, geçerlik ve güvenilirlik

çalışmasının yapılmış olmasıdır. Voltan (1980) Rathus Atılganlık Envanteri'ni Türkçe'ye uyarlama çalışmasında envanterin güvenilirlik katsayısını, envanterin aralıklı tekrarı yöntemiyle $r = .92$, envanterin iki yarıya bölünmesi yöntemiyle $r = .77$, geçerlik katsayısını ise $r = .70$ olarak belirlemiştir.

Rathus Atılganlık Envanteri *Sonuçlarına* göre atılganlık düzeyleri 110-130 puan arasında değişen 33 öğrenci, deney ve kontrol grubu olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu 13 (9 kız, 4 erkek), kontrol grubu ise 20 (14 kız, 6 erkek) öğrenciden oluşmaktadır.

Deney grubuna 10 oturumluk atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deney grubunun son oturumundan bir sonraki hafta içinde son test uygulamaları yapılmıştır. Programın etkililiğini izlemek için son test uygulamalarından üç ay sonra, deney ve kontrol gruplarına ilgili envanter tekrar uygulanarak izleme çalışması yapılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle normal dağılım ve homojenlik test edilmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği fakat homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle non-parametrik yöntemlerle analiz edilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda örneklem sayısının az olmasından dolayı (Büyüköztürk, 2003) Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programının uygulandığı 10 haftalık deneysel çalışma ve izleme çalışmasının sonunda, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerinin atılganlık puanları ($U=10.5$; $p<.005$) ve izleme testi puanları ($U=6.5$; $p<.005$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 1. Atılganlık Ön Test Mann-Whitney U Testi *Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	13	15.73	204.50	113.50	0.54
Kontrol	20	17.82	356.50		

Psikolojik danışman adaylarından seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programı uygulanan ve uygulanmayan adayların ön test Mann-Whitney U Testi *Sonuçları* Tablo 1'de gösterilmiştir. Buna göre, programı alan deney grubu ile programı almayan kontrol grubunun atılganlık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($U=113.50$; $p>0.05$).

Tablo 2. Atılganlık Son Test Mann-Whitney U Testi *Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	13	26.19	340.50	10.500	0.00
Kontrol	20	11.02	220.50	6.50	

Psikolojik danışman adaylarından seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programı uygulanan ve uygulanmayan adayların son test Mann-Whitney U Testi *Sonuçları* Tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre programı alan deney grubu ile programı almayan kontrol grubunun atılganlık becerileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. ($U=10.50$; $p<0.05$). Başka bir ifadeyle deney grubunun atılganlık becerileri kontrol grubundan daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Atılganlık İzleme Testi Mann-Whitney U Testi *Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	13	26.50	344.50	6.50	0.00
Kontrol	20	10.82	216.50		

Psikolojik danışman adaylarından seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programı uygulanan ve uygulanmayan adayların izleme testi Mann-Whitney U Testi *Sonuçları* Tablo 3'de gösterilmiştir. Buna göre, programı alan deney grubu ile programı almayan kontrol grubunun izleme testi atılganlık beceri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($U=6.50$; $p<0.05$). Başka bir ifadeyle

deney grubunun izleme testi atılganlık beceri puanlarının son testte olduğu gibi kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgular seçim kuramı ve gerçeklik terapisine göre yapılandırılmış atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının atılganlık becerisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar: Atılganlık becerilerini geliştirme psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarına uygulanması, ileride temel psikolojik gereksinimlerini fark edebilen, kendi sorumluluğunu alarak yaşamını kontrol edebilen, bağımsızlığını kazanmış (içsel desteğe yönelmiş) ve atılgan davranışı kişilerarası ilişkilerde kullanabilen psikolojik danışmanların yetişmesine katkı sağlayabilecektir.

Anahtar kelimeler: Gerçeklik Terapisi, Seçim Kuramı, Atılganlık, Psikoeğitim Programı

Kaynakça

- Alberti, R.& Emmons, M. (1995). *Atılganlık Hakkınızı Kullanın*. (Çeviren: Serap Katlan). Ankara : HYB Yayıncılık.
- Auvenshine, D. & Noffsinger, A.L. (1984) *Counseling:An introduction for the health and human services*. Baltimore.University Park Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri Analizi El Kitabı*. (Geliştirilmiş 3. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Corey, S. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (T.Ergene,Çeviren) Ankara:Mentis Yayıncılık.
- Cormier, W.H. & Cormier, L.S. (1998). *Interviewing strategies for helpers (4th ed.)*. Pasific Grove, CA:Brooks/Cole.
- Deniz, M.E. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Kültürel Farklara Dayalı Atılganlıkları Üzerinde Bir Atılganlık Eğitimi Denemesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Foster, S. (1996). Characteristics of an effective counselor. *Counseling Today*, 21 (December)
- Gilmartin J. (2000). Psychodynamic sources of resistance among student nurses: Some observations in a human relations context. *Journal of Advanced Nursing*, 32
- Gladding, S.T. (2013). *Psikolojik Danışma: Kapsamlı Bir Meslek* (A Comprehensive Profession Counseling). (Çev.Ed. Nilüfer Voltan Acar). 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Guy, J.D. (1987). *The personal life of the psychotherapist*.New York:Wiley
- Karahan, T.F. (2005). Bir iletişim ve çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi. XVIII* (2), 217-230
- Myrick, R.D. (1997). Traveling together on the road ahead. *Professional School Counseling*, 1.
- Patterson, L.E & Welfel, E.R. (2005). *Counseling process (6th ed.)* Pasific Grove., CA:Brooks/Cole.
- Voltan, N. (1980). Rathus Atılganlık Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi.10*,3-25
- Yeşilyaprak, B. & Kısac, İ. (1999). Öğretmen adaylarına uygulanan atılganlık eğitimi ve *Sonuçları*. *Mesleki Eğitim Dergisi, 1* (1), 12-18
- Wilcox-Mathew, L., Ottens, A. & Minor, K.W. (1997). An Analysis of Significant Events in Counseling. *Journal of Counseling & Development*. Vol.75
- Witmer, J.M. &Young, M.E. (1996). Preventing Counselor Impairment: A Wellness Approach. *The Journal of Humanistic Education and Development*. Vol:34

Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Dr. Burcu ÇABUK
Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi
cabuk@education.ankara.edu.tr

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu: Okul öncesi öğretmenlerinin başlıca görevleri çocukların içinde bulundukları ortamları en uygun şekilde düzenleyerek çocuklara kendi kendilerine öğrenme olanakları oluşturmaktır (Bruce, 2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazırlanma sürecinde olmaları nedeniyle özellikle anasınıflarında öğretmenler tarafından çocukların doğal yollarla katılabilecekleri başta okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri olmak üzere birçok etkinlik türünün yer aldığı ortamlar hazırlanmalıdır. Bazı öğrenme teorileri fiziksel ortamın çocuğun öğrenmesinde pasif bir etkisi olduğunu belirtirken Engelmann ve Engelmann (1966)'a göre ise fiziksel ortam “çocuğun ilk öğretmeni”dir ve çocuğu yönlendiren, hatalarını düzelten, kuralları öğreten aktif bir etmendir. Alanın önde gelen araştırmacılarından Neuman ve Roskos (1991)'un yaptıkları araştırmalarında da benzer vurgular yapılmıştır. Araştırmada, iki ay boyunca 3-5 yaşları arasındaki 50 çocuk devam ettikleri anaokulundaki serbest oyun zamanlarında, kendi seçtikleri öğrenme merkezlerinde oynarlarken gözlenmiştir. Araştırmanın hipotezine göre, okuma yazmaya yönelik materyallerle zenginleştirilen öğrenme merkezlerinde oynayan çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinde ilerlemeler kaydedilebilecektir. Araştırmanın amacı çocukların göze çarpan okuryazarlık davranışlarının özelliklerini ve okuma yazmanın okul öncesi dönem çocuklarının bakış açılarıyla nasıl değerlendirildiğini belirlemek olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar okul öncesi dönem çocuklarının oyunları sırasında ortaya çıkan beş farklı okuryazarlık davranışının olduğunu belirlemişlerdir. Bunlar, araştırmacılık davranışları, etkileşimsel davranışlar, kişisel davranışlar, doğrulayıcılık davranışları ve dönüşümsel davranışlardır. Araştırma *Sonuçlarına* göre, zenginleştirilmiş materyallerle oynayan çocuklarda bahsedilen beş farklı tür davranış da çeşitli oranlarda gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları oyun etkinlikleri yoluyla çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek fırsatlar tanımları çocukların bu alandaki gelişimini en üst düzeylere çıkarmalarına yardımcı olabilir. Çocukların oyunlarında, erken okuma ve yazma denemelerini kullanmaları öğretmenlerin uygulayacakları basit adımlarla gerçekleştirilebilir. Roskos ve Christie (2002), bu adımlara, okuma yazmaya yönelik materyallerle zenginleştirilen öğrenme merkezleri oluşturma, çocukları okuma yazmayı doğal yollarla kullanabilecekleri roller almaya teşvik etme, çocukları oyunları sırasında sosyal etkileşimlere yönlendirme ve çocukların oyunlarına, okuma ve yazmayı kullanabilecekleri problem çözmeyle ilgili durumları yerleştirme şeklinde örnekler vermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel ortamları en iyi şekilde düzenlemek, öğretmenlerin başlıca rolleri arasındadır. Anasınıflarındaki çocukların, ilkökula uygun biçimde hazırlanabilmeleri için gereken en önemli becerilerden biri olan erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi de, bahsedildiği gibi, iyi düzenlenmiş ortamlarda, algı düzeyleri yüksek öğretmenlerin desteği ile mümkün olabilir.

Yöntem: Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını belirlemeye yönelik olarak bir ölçek geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikli olarak anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin anasınıflarında gerçekleştirilen okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarına örnek oluşturacak kapsamın belirlenmesi amacıyla, öncelikle alanyazın taraması yapılarak anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algılarını içeren araştırmalar incelenmiştir. Ardından, Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) değerlendirilmiş, programda yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri incelendikten sonra, bu araştırma kapsamında olduğu düşünülen etkinlikler alanyazında belirtilen bilgilerin de ışığında oluşturulmuştur. Daha sonra alan uzmanların konu ile ilgili görüşleri alınmış ve ölçek geliştirme ile ilgili yapılan basamakların uygunluğu doğrulanmıştır. Öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle ilgili algı düzeylerini içeren denemelik maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler, taslak ölçek formunda düzenlenmiş, ölçeğin yönergesi hazırlanmıştır. Taslak ölçek için “Uzman Görüşü Formu” oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, 8 öğretim elemanının uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda Denemelik Taslak Form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form için ölçme değerlendirme ve Türk dili uzmanı görüşleri alınarak taslak forma son şekli verilmiştir. Deneme uygulaması için 222 öğretmene form uygulanmış ve elde edilen *Sonuçlar* doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Beklenen sonuçlar: Yapılan istatistiksel analizler sonucunda “Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle ilgili Algı Düzeyleri Ölçeği” geçerlik ve güvenirlik düzeyleri yüksek bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Kaynakça

- Bruce, T. (2011). Early childhood education. UK: Hachette. Engelmann, S. ve Engelmann, T. (1966). Give your Child a Superior Mind: A Program for the Preschool Child. Simon and Schuster. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013a). Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Neuman, S. B. ve Roskos, K. (1991). Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 233-248.
- Roskos, K. A. ve Christie, J. F. (2002). "Knowing in the Doing" - Observing Literacy Learning in Play. *Young Children*, 57(2), 46-54.

An Examination of Middle School Science And Technology Teachers' Perception Profiles Regarding Active Learning Based On Various Variables

Meryem Nur AYDEDE YALÇIN
Niğde University , mnaydede@nigde.edu.tr

Halil İbrahim ÖZTÜRK
Niğde University, ibrahimhalilozturkk@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: In recent years many researches that has being done over which learning methods should be used, how they should be used, how to determine the ways the students learn science in a more effective way. As a result of these researches, the main idea that masters is the students learn science better if the learning process is based on researching and student centred. (Schneider 2001). In the field of pedagogy, active learning on educational applications and theory has become a very popular subject. The reason why active learning turned out to be one of the most discussed subjects is because the students are given the chance to make the necessary adjustments in process of education rather than being an inactive listener and note taker (Jayawardana, Hewagamage and Hirakawa, 2001). When the teacher first starts using student centred teaching there is a percentage of failure and there might be fall downs on the subjects of short term acquisitions. This situation might cause the educators give up on these methods and techniques. Anyway a lot of educators do so. But stopping with student centred teaching methods and techniques are inaccurate. The teachers and the students should be forced to use student centred teaching methods and techniques and get training on that subject. In some cases the key issue for the teachers is to understand the works of learning process well and to use every step of the technique in a proper way without any rush. (Felder and Brent, 1996). As a result of the discussions made, we focus on the science learning students to have an active and a responsible role on their learning process. (Lunenberg, Volman, 1999; Mattson, 2005; Eugene, 2006). In other words, on an active learning based science education, the students have responsibility to reach their academic goals and to their educational and research strategies. (Jayawardana, Hewagamage ve Hirakawa, 2001; Carborano, 2003)

Purpose of the study: The purpose of this research is to examine the middle school science and technology teachers' perception profiles regarding active learning based on various variables (age, gender, served the region, served settlements, higher education graduation status, reasons for choosing the teaching profession, profession of teaching like and dislike conditions)

Method: The general survey model was applied in the study. The universe of study composed of middle school Science and Technology teachers in Turkey. The research sample was constitute Turkey Statistical Institute Level 1, 430 middle school Science and Technology teachers in 12 different regions. These 12 regions are from the Turkish Statistical Institute Level 1. The study was conducted in Turkey in 2012-2013 academic year. "Perception of Active Learning Scale" was developed by the researcher to gather data and applied in the study. The scale had 18 items contained one factor and this factor explained %58.20 of total variance. Moreover the overall internal reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the scale was .96 Frequency, percentage , ANOVA and independent samples t-test analysis techniques was applied in the study to analyze data. In the analysis of data, SPSS and LISREL computer softwares were used.

Findings and Results: The findings of the research as follows;

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to gender did not change in a meaningful way.

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to age changed in a meaningful way.

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to served the region changed in a meaningful way.

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to served settlements changed in a meaningful way.

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to task in school did not change in a meaningful way.

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to higher education graduation status did not change in a meaningful way.

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to reasons for choosing the teaching profession did not change in a meaningful way.

Middle school Science and Technology teachers' perception of active learning scores according to the profession of teaching like and dislike conditions did not change in a meaningful way.

Key words: Active Learning, Perception of Active Learning, science teachers

References

- Baeten, M., Dochy, F. and Struyven, K. (2012). Using Students' Motivational and Learning Profiles in Investigating Their Perceptions and Achievement in Case-Based and Lecture-Based Learning Environments. *Educational Studies*. 38(5), 491-506.
- ayawardana, C., Hewagamage, K. P. ve Hirakawa, M. (2001). Personalization Tools For Active Learning In Digital Libraries. *The Journal of Academic Media Librarianship*. 8(1).
- Pepper, K., Blackwell, S., Monroe, A. and Coskey, S. (2012). Transfer of Active Learning Strategies from the Teacher Education Classroom to PreK-12th Grade Classrooms. *Current Issues in Education*. 15 (3), ss. 1-23.
- Welsh, A. J. (2012). Exploring Undergraduates' Perceptions of the Use of Active Learning Techniques in Science Lectures. *Journal of College Science Teaching*. 42(2), ss. 80-87

Öğretmen Adaylarının KPSS Alan Bilgisi Sınavına İlişkin Görüşleri

Arş. Gör. Mehmet DEMİRKOL
Dicle Üniversitesi, mehmet.demirkol@dicle.edu.tr

Arş. Gör. Özcan EKİCİ
Dicle Üniversitesi, ozcan44@hotmail.com

Abdurrahim AYDOĞAN
mexeme@gmail.com

Muharrem TALU
m.talu56@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Türkiye de eğitim fakülteleri her yıl binlerce mezun vermesine karşılık her yıl ataması yapılan öğretmen sayısının sınırlı sayıda olması, mezun olan öğretmen adayları arasından seçim yapılarak atanmalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğretmen adayları sosyal yaşantılarını kısıtlamakta, kurslara yazılmakta ve sınava hazırlanmak için ekstra güç sarf etmektedirler. Öğretmen adaylarının atanmak için bu tür sorunlar ile karşılaşması KPSS' ye ilişkin kaygılanmalarına sebep olmaktadır. Önceki yıllarda KPSS' de öğretmen adaylarına genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimlerinden sorulan soruların yanına 2013 yılı itibariyle KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi sınavı da eklenmiş olması öğretmen adaylarına ek yük getirmenin yanında onların sınav kaygılarını da artırmıştır. 2013 yılında yapılan KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'na İlköğretim Bölümü'nden İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu öğretmen adayları girmiştir. ÖSYM, 31 Aralık 2013 tarihli duyurusunda alan bilgisi sınavına sınıf öğretmeni adaylarının da gireceği açıklamıştır. Öğretmen seçme sürecinin merkezinde olan adayların KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi sınavının niteliğine ilişkin görüşlerini ve bu sınava duyulan kaygı düzeylerini belirlemek önemlidir. Çünkü atamayı sağlayan bu sınav öğretmen adayının psikolojik, ekonomik ve sosyal yönden etkilemektedir. Bunun yanında yapılan alan bilgisi sınavının varlığı ve sınava girecek olan öğretmen adaylarının gözünden gerekliliği, niteliği ve amaca hizmetini belirlemek ayrıca önemli bir husustur. Bu nedenle çalışmada alan bilgisi sınavına girecek olan öğretmen adaylarının bu sınava ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenliği adaylarının 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile yaşanan atama sıkıntılarının yanında öğretmenlik alan bilgisi sınavına dâhil edilmiş olması ile ilk defa girecekleri bu sınava ilişkin yaşadıkları kaygı düzeyini belirlemek ve görüşlerini ortaya çıkarmak bu araştırmanın merak edilen başka bir konusudur.

Yöntem: Bu çalışmada, betimleme- tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olay ile ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır(Karakaya,2009,s.59). Araştırmanın evrenini,2014 yılında KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına girecek olan Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü son sınıf öğretmen adayları ve Diyarbakır ilinde ikamet edip atanamamış ilköğretim bölümü mezunları oluşturmaktadır. Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği İlköğretim Bölümü olarak ele alınmıştır. İlköğretim bölümü olarak alınan 471 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem içinde bulunan son sınıf öğretmen adaylarına Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde, mezun olan öğretmen adaylarına ise Diyarbakır'da bulunan KPSS dershanelerinde ulaşılmış ve görüşleri alınmıştır.

Tablo.1 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler	Öğretmen A. Sayısı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	227	48,2
Kız	244	51,8
Branş		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	187	39,7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	98	20,8
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	78	16,6
Sınıf Öğretmenliği	108	22,9
Öğrenim Durumu		
4.Sınıf	349	74,1
Mezun	122	25,9
Toplam	471	100

Araştırmanın örneklemine oluşturan öğretmen adaylarının branş bazında dağılım oranları, araştırma evrenindeki dağılım oranları ile paraleldir.

Öğretmen adaylarının KPSS alan bilgisi sınavına ilişkin hazırlanan 26 maddelik anketin güvenilirliğini ölçmek için uygulama öncesi 230 kişi uygulanmış ve güvenilirliği Cronbach-Alpha=0,72 olarak bulunmuştur. Hazırlanan anket ön uygulama sonrasında madde sayısı 18 ye düşürülmüş ve *KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı Niteliği* (Cronbach-Alpha=0,80) ve *Kaygı* (Cronbach-Alpha=0,83) adı altında 2 boyutta toplanmıştır. Uygulanan anketin güvenilirliği Cronbach-Alpha=0,81 olarak bulunmuştur. Uygulanan anketlerin *Sonuçlarının* elde edilmesi için istatistiksel analiz yöntemlerinden Anova ve t testi kullanılmıştır.

Beklenen Sonuçlar:

Tablo.2 Boyutlar Temelinde Cinsiyet Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Yeterlilik	Erkek	227	3,21	0,84	0,68	0,49
	Kız	244	3,16	0,81		
Kaygı	Erkek	227	3,07	0,83	1,99	0,04
	Kız	244	3,23	0,85		

p <0,05

Öğretmen adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'nın yeterlilik ve kaygı boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız t-testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre KPSS Öğretmenlik Alan Sınavı'nda kendini daha yeterli gördüğü ancak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı, kaygı boyutunda ise kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p =0.04). Bu durum Gündoğdu, Çimen ve Turan (2008) yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni üzerine elde edilen *Sonuç* ile çelişmektedir.

Tablo.3 Boyutlar Temelinde Eğitim Durumu Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Yeterlilik	4.sınıf	349	3,21	0,82	1,28	0,20
	Mezun	122	3,10	0,84		
Kaygı	4.sınıf	349	3,14	0,83	0,48	0,63
	Mezun	122	3,19	0,89		

p <0,05

Öğretmen adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'nın yeterlilik ve kaygı boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırmak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Yeterlilik boyutunda 4.sınıf öğretmen adayları ortalamasının ($\bar{X}$ =3,21) mezun öğretmen adayları ortalamasından ($\bar{X}$ =3,10) fazla olduğu, kaygı boyutunda ise mezun öğretmen adayları ortalamasının ($\bar{X}$ =3,19) 4.sınıf öğretmen adayları ortalamasından ($\bar{X}$ =3,14) fazla olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonucunda yeterlilik ve kaygı boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (yeterlilik p=0,20, kaygı p =0,63).

Tablo.4 Boyutlar Temelinde Branş Değişkenine Göre Verilerin Dağılımı

Boyutlar	Bölümler	N	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı farklılık
Yeterlilik	Sosyal Bil. Öğrt.	187	3,11	Gruplar arası	11,49	3	3,83	5,68	0,00	A-B* B-D*
	Fen Bil. Öğrt.	98	3,43	Grup içi	314,65	467	0,67			
	İlk.Mat. Öğrt.	78	3,30	Toplam	326,15	470				
	Sınıf Öğrt.	108	3,00							
	Toplam	471	3,18							
Kaygı	Sosyal Bil. Öğrt.	187	3,02	Gruplar arası	15,36	3	5,12	7,42	0,00	A-B* A-D* B-C* C-D*
	Fen Bil. Öğrt.	98	3,38	Grup içi	322,29	467	0,69			
	İlk.Mat. Öğrt.	78	2,94	Toplam	337,65	470				
	Sınıf Öğrt.	108	3,33							
	Toplam	471	3,15							

Öğretmen adaylarının KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavı'nın yeterlilik ve kaygı boyutuna ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için Anova testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda her iki boyutta da branş bazında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında branş bazında fen bilgisi öğretmenliğinin yeterliliğinin ($\bar{X}$ =3,43) en yüksek, Sınıf Öğretmenliği yeterliliğinin ($\bar{X}$ =3,00) ise en düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Kaygı boyutunda ise en yüksek ortalama Fen Bilgisi Öğretmenliğinde ($\bar{X}$ =3,38) görünürken, en düşük ortalama İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde ($\bar{X}$ =2,94) ortaya çıkmıştır. Bununla beraber her iki boyutta branşlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür (p=0,00).

Kaynakça

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri, (ss. 55-84), Ankara: Anı Yayıncılık.
Gündoğdu, K. , N. Çimen, S. Turan (2008).Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 9, Sayı 2,s. 35-43.

Sekizinci Sınıf Düzeyinde Bir Döndürme ve Şifreleme Etkinliğinin Değerlendirilmesi

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi
Malik DURMAZ,
Siirt Üniversitesi

Ayşe Damla GEÇİM
Niğde ODTÜ Koleji
dmlgcm@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Oluşturulan etkinlik 8. sınıf programında ele alınan dönüşüm geometrisi kazanımların 3 tanesiyle (8.3.2.1, 8.3.2.2. ve 8.3.2.4. kazanımlar) ilişkilidir (MEB, 2013). Bu *Çalışmanın amacı* dönüşüm geometrisi öğretiminde kullanılabilir ve şifrelemeyle harmanlanmış olan ders etkinliğinin uygulamasını yapmak ve öğrencilerin etkinlik sürecindeki düşünme süreçleri, duygu ve düşüncelerini değerlendirmektir.

Yöntem: Durum çalışmasında amaç bir durumla ilgili *Sonuçları* ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Örnek olay'ın (etkinlik uygulamasının) incelenmesi yönüyle yapılan bu çalışma durum çalışmasına bir örnektir. Çalışma grubu, özel bir kolejde öğrenim görmekte olan 14 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmadan önce öğrenci velilerinden yazılı izin alınmış ve veliler araştırmanın süreci ile ilgili bilgilendirilmiştir. Uygulamanın süreci yıllık ders programıyla paralellik göstermekte olup dersi pekiştirici niteliktedir. Bu çalışmada 2 farklı yöntemle veri toplanmıştır. Birincisi: çalışma kapsamında öğrencilere verilen çalışma kâğıtları geri toplanmıştır. İkincisi: uygulama sırasında video kaydı alınmıştır. Etkinliğin doğal akışında mini röportajlar yapılmış ve bu röportajlar video kaydına alınmıştır. Bu kaynaklardan elde edilen veriler sürekli karşılaştırma yöntemiyle incelenmektedir. *Bulgular*, tartışma, *Sonuç* ve öneriler tam metinde sunulacaktır. Beklenen *Sonuçlar*: Bu çalışmada sunulan etkinlik, uzamsal düşünmeyi ve dolayısıyla matematik okuryazarlığını, şifreleme gibi bir rutin olmayan bir bağlamda geliştirmek için hazırlanmış bir örnektir.

Kaynakça:

- Gardner, H. (1983). Zihnin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı (1). (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınları
- Güler E. (2007). Modüler Aritmetik Konusunun Öğretiminde Şifreleme Aktivitelerinin Matematik Başarısına Etkisi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kakmacı, Ö. (2009). Altıncı sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Katranç, Y., & Özdemir, A. Ş. (2013). RSA şifrelemesi yardımıyla modüler aritmetik konusunun pekiştirilmesi. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3 (1), 149-186.
- Lesh, R., & Yoon, C. (2007). What is distinctive in (our views about) model&modelling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching. Modelling and Applications in Mathematics Education, New ICMI Study Series, 10, 161-171. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Owens, K. D., & Clements, M. A. (KEN), (1998). Representations in spatial problem solving in the classroom. Journal of Mathematical Behavior, 17 (2), 197-218.
- Özdemir, A.Ş., & Erdoğan, F. (2011). Şifreleme Etkinlikleriyle Faktöriyel ve Permütasyon Konusunun Öğretimi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 01 (03), 19-43.
- Saygı, E. & Umay, A. (2010). Kriptoloji Yardımıyla Fonksiyon Kavramının Oluşturulması. 9. Matematik Sempozyumu, Trabzon (20-22 Ekim).
- Sevimli, E. (2009). Matematik öğretmen adaylarının belirli integral konusundaki temsil tercihlerinin uzamsal yetenek ve akademik başarı bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Steen, L. A., Turner, R., & Burkhardt, H. (2007). Developing mathematical literacy. Modelling and Applications in Mathematics Education, New ICMI Study Series, 10, 285-294.
- Turğut, M. (2007). İlköğretim 2. Kademede öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2009). Üç boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal görselleştirme ve zihinsel döndürme becerilerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Yolcu, B., & Kurtuluş, A. (2010). 6. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme yeteneklerini geliştirme üzerine bir çalışma. İlköğretim Online, 9 (1), 256-274.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Rasyonel Sayılar ve İrrasyonel Sayılar ile İlgili Kavram Yanılgıları

Arş.Gör.Abdulkadir KERPİÇ
Marmara Üniversitesi
abdulkadir.kerpici@marmara.edu.tr

Arş.Gör.İbrahim KEPCEOĞLU
Marmara Üniversitesi
ibrahim.kepceoğlu@marmara.edu.tr

Doç.Dr.İlyas YAVUZ
Marmara Üniversitesi
iyavuz@marmara.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin doğru bir şekilde ortaya konulması, gerek kavramların oluşturulması sırasındaki gerekse kavramlar oluşturulduktan sonraki yeni öğrenme süreçlerinde ortaya çıkabilecek sıkıntıların bilinmesi ve giderilmesi önem arz etmektedir. Söz konusu sıkıntılar akademik camiada “yanılgı” olarak adlandırılmaktadır. Yanılgılar öğrencinin yeni bir kavramı oluştururken, sahip olduğu ön öğrenmelerindeki eksikliklerden veya ön öğrenmeleri arasındaki yanlış bağlantılardan kaynaklanabilir (Uğurel ve Moralı, 2010).

Kavram yanılgısı, sistematik hataya sebep olan algı biçimi olarak tanımlanabilir. Kavram yanılgıları öğrencilerin herhangi bir konuyu o konunun uzmanlarından farklı şekilde algılamalarından kaynaklanır (Adıgüzel, 2013).

Yanılgılar öğrencinin yanlış inanış ve deneyimleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler yeni şeyler öğrenirken bunları daha önceki bilgileri yardımıyla öğrenirler. Bu nedenden dolayı kavram yanılgıları anlamlı öğrenmede büyük engel oluşturmaktadır. Zamanında fark edilip düzeltilmeyen kavram yanılgıları kalıcı hale gelerek matematik öğretiminin hedeflerine ulaşılması konusunda büyük zorluklara sebep olmaktadır (Baki, 1998; Moralı, Köroğlu ve Çelik, 2004). Matematiğin birikimli bir bilim dalı olması, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerin, yeni bilgilerin kazanılmasında kullanılmasından dolayı, matematik eğitiminin başarıyla yürütülmesi için kavram yanılgılarının saptanması ve giderilmesi gerekmektedir (Moralı vd., 2004).

Ancak öğrencinin sahip oldukları kavram yanılgıları öğretmende de mevcut ise öğretmen çocuğun sahip olduğu kavram yanılgılarını fark edemez. Öğretmenlerdeki mevcut kavram yanılgılarının öğrencilerdeki kavramsal gelişimi olumsuz yönde etkileyeceği gerçeğini göz ardı etmemek gerekir. Bu nedenle öğretmenlerde var olan kavram yanılgılarının gerek lisans eğitimi süresi içerisinde gerekse hizmet içi eğitimlerde ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi gereklidir (Akgün, Gönen ve Yılmaz, 2005; Adıgüzel, 2013).

Çeşitli seviyelerdeki öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılmış olan çalışmalar; her yaş grubunda kavram yanılgıları olabildiğini, farklı yaş gruplarında aynı kavram yanılgıları olabildiğini, kavram yanılgılarının giderilmenin zor olduğunu ve kavram yanılgılarının anlamlı öğrenme için bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadırlar (Avcı, Kara ve Karaca, 2012; Yenilmez ve Avcu, 2009; Sevimli, 2010).

Bu çalışmada “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Rasyonel Sayılar ve İrrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları nelerdir?” sorusu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Çalışmanın sınırlılıkları: Çalışma Marmara Üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 40 öğrenci ile sınırlıdır.

Çalışma rasyonel sayılar ve irrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik araştırmacıların hazırlamış oldukları açık uçlu sorularla sınırlıdır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen adaylarının rasyonel sayılar ve irrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarını ve bu yanılgıların altında yatan sebepleri belirlemektir. Çalışmadan elde edilen *Bulgulara* dayanarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının rasyonel sayılar ve irrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarının sınıf düzeyine farklılık gösterip göstermediğini belirlemek de amaçlanmıştır.

Yöntem : Araştırmada kullanılan yöntem betimsel çalışma yöntemidir. Bu çalışmada var olan durumu ortaya çıkarmak için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının rasyonel ve irrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla katılımcılara araştırmacıların ortak çalışması sonucu hazırlanan 11 adet açık uçlu sorudan oluşan bir test uygulanmıştır.

Çalışma grubu Marmara Üniversitesi İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde eğitim görmekte olan her sınıf seviyesinden 10 öğrenci olmak üzere toplamda 40 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin analizi için öğrencilere ait cevap kağıtları kodlanarak her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak doğru, yanlış ve boş olmak üzere 3 kategoride incelenmiştir. Yanlış olarak belirlenen cevaplar detaylı olarak incelenerek yanlış cevabın temelinde yatan kavram yanılgılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının sahip oldukları bazı kavram yanılgıları araştırmacılar tarafından örnek olarak alıntılanarak sunulmuştur.

Verilerin analizinde araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak cevapları kodlamış ve sonrasında güvenilirlik amacıyla kodlayıcılar arası uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) "Uyum Yüzdesi Formülüne" göre hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı olan noktalar üzerinde tekrar görüşülerek ortak bir sonuca varılmıştır.

Sonuçlar: Çalışmada öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar doğru, yanlış ve boş ölçütlerine göre değerlendirilmiş olup, bunların frekans ve yüzde değerlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. ilköğretim matematik öğretmen adaylarının rasyonel sayılar ve irrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında öğrencilerin yanlış cevaplarının altında yatan kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve sınıf düzeylerine göre bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın *Bulgularına* dayalı olarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanlışlarının genel olarak rasyonel sayılar ve irrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları bilgilerin ezbere dayalı bilgiler ile sınırlı kalmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Kavram yanlışısına sahip öğretmen adayları rasyonel sayılar ve irrasyonel sayılar ile ilgili olarak kavramsal düzeyde bilgiye sahip olmadığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının irrasyonel sayılar ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarının önemli bir kısmı irrasyonel sayıların e , π ve kök dışına çıkamayan köklü sayılardan sınırlı olduğunu düşüncelerinden kaynaklanmaktadır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik bazı öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Kavram yanlışları, öğretmen adayları, irrasyonel sayılar

Kaynakça

- Adıgüzel, N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adayları ve 8. Sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar ile ilgili bilgileri ve bu konudaki kavram yanlışları. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Yılmaz, A. (2005). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karışımların Yapısı ve İletkenliği Konusundaki Kavram Yanlışları". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1 – 8.
- Avcı, D., Kara, İ. ve Karaca, D. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iş konusundaki kavram yanlışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 27-39.
- Baki, A. (1998). *Cebirle ilgili işlem yanlışlarının değerlendirilmesi*, 3. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*, London & Thousand Oaks, California: Sage
- Moralı, S., Köroğlu, H. ve Çelik, A., (2004). Buca eğitim fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanlışları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt.24, Sayı.1, s.161-175
- Sevimli, N.E. (2010) Matematik Öğretmen Adaylarının İstatistik Dersi Konularındaki Kavram Yanlışları; İstatistik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi , Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurel, I., Moralı, S., (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin kümeler konusundaki öğrenmeleri-nin değerlendirilmesi-I, *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-25
- Yenilmez, K. ve Avcı, T. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mutlak değer konusunda karşılaştıkları zorluklar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 80-88.

Hikmet ÇİĞLİK
İstanbul Üniversitesi,
Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Doktora Öğrencisi
hikmetciglik@hotmail.com

Mehtap BAYRAK
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Coğrafya Bölümü Doktora Öğrencisi
mhtp.bayrak@gmail.com

ÖZET

Günümüzde kendini geliştirme ve yenileşme çabası içinde olan tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Toplumda bireylerin gelişmelerine katkıda bulunacak istendik davranışların yeteneklerine göre bireye kazandırılması eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Fakat eğitimde uygulanan yöntem ve *Metot*ların bireye hitap etmesinde yaşanan sıkıntılar gelişme adına gösterilen çabaları da boşa çıkarmaktadır. Son yıllarda Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinde açılan uzaktan eğitim programları örgün eğitime alternatif bir sistem olarak ortaya çıkmıştır. Uzaktan Eğitim ile eğitimde yaşanan birçok soruna çözüm aranmakta veya bu tür sorunlar uzaktan eğitimin karma ve çoklu sistemleri sayesinde tamamen ortadan kaldırılmaktadır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sisteminin yapılandırılması, birey ve uzaktan eğitim kurumları arasındaki iletişim, geleneksel eğitim sistemine benzerlikten çok farkındalık oluşturma çabalarının getirdiği sorunlar çalışmamızın asıl konusunu oluşturmaktadır.

Giriş: “İlk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 Yılı Kataloğunda geçmiş olan “uzaktan eğitim” terimi (Distance Education), yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır. Daha sonra bu terim (Fernunterricht), Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 ve 1970’lerde Almanya’da tanıtılmış ve Fransa’da uzaktan eğitim kurumlarına isim (Teleenseignement) olarak uygulanmıştır (Kaya, 2002).”

Uzaktan eğitim terimi kendisiyle tümüyle anlamdaş olmayan mektupla eğitim, evde çalışma, uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme ya da uzaktan öğrenme gibi birçok farklı terimi kapsamaktadır (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden farklı olarak sınıf içi etkinliklerin dışına çıkarak bireyi sınırlılıktan kurtarmaktadır. Böylece sınıfta bireyin planladığı fakat uygulayamadığı her şeyi yapma imkânı sunarak eğitim çalışmalarını planlayabilir, uygulayabilir ve özel iletişim araç ve gereçleriyle interaktif bir biçimde öğrenme sağlayabilmektedir. Bu öğrenme öğretmen ve öğrenci arasında farklı yerde, aynı anda veya farklı zamanlarda iletişim içinde olmasıyla gerçekleşebilmektedir (Odabaş, 2003).

Uzaktan eğitim sürecinde sistemin en önemli elemanlarından birini e-öğrenme ve yöntem sistemleri oluşturmaktadır. Yaşadığımız dönemde öğrenme yönetim sistemi olarak açık kaynak kodlu yönetim sistemleri sayısı oldukça fazladır. Uzaktan eğitimde kullanılan Açık kaynak kodlu eğitim yazılımları olan; Moodle, A Tutor, Dokeos, Bodington, Fle 3 Learning Environment, Claroline, Docebo, eStudy, Drupal, DotLRN, eFront, Sakai, OLAT’IN birbirlerinden eksik ve üstün yönleri uygulama aşamasında kendisini göstermektedir. Fakat uzaktan eğitimin tüm ihtiyaçlarına cevap verebilen tek bir çözüm mevcut değildir. Önemli olan kurumun ihtiyaçlarına cevap verebilen bireyle iletişimi güçlendirebilecek öğretim yönetim sistemlerinin seçilerek uygulamaya konulmasıdır (Altıparmak vd., 2011).

Uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan sıkıntıların çoğu ise idari yapı, organizasyon değişiklikleri, sosyal etkileşim, teknoloji tehdidi, telif hakkı, değerlendirme, etkileşim, öğrenci destekleme servisi, altyapı, öğretmen, öğrenci ve ücretlendirmeler konusundan kaynaklanmaktadır.

Yöntem: Araştırma yöntemi: Bu çalışma uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji, yöntem, idari yapı, altyapı öğretmen-öğrenci ilişkisi, sürdürülebilirlik, öğrenci ve öğretim üyeleri ilişkisi ve uzaktan eğitim sürecindeki iletişim, materyaller, ücretlendirmeler vb. gibi konulardan doğan sıkıntıların ortaya çıkarılması, eski durum ile mevcut durumun karşılaştırılması ve tüm bu sorunlara çözüm üretebilmek için neler yapılması gerektiği konusunda hazırlanan bilimsel bir çalışmadır.

Veri toplama araçları: Çalışmada gözlem, görüşme, konuya ilişkin kitap, makale, dergiler, tezler ve internet veri toplamada kullanılan başlıca kaynaklardır.

Sonuç: Uzaktan eğitim ifadesi ve yöntemi, gelişen teknolojik unsurlarla beraber ortaya çıkmış ve elektronik kültür ortamıyla beraber başlamıştır. Bireyleri, mekân, zaman vb. sınırlılıklardan kurtaran uzaktan eğitim, teknolojik gelişmelerin seyriyle beraber, materyal değişikliğine gitmiş ve değişim yaşanmıştır. Radyo, Tv ve internette uzaktan eğitim sırasıyla yapılmış ve e-öğrenmeyle de daha da yaygınlık kazanmıştır.

Anahtar kelimeler: Uzaktan Eğitim, Geleneksel Eğitim, Birey

Kaynakça

Odabaş, H.; “İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri” Türk Kütüphaneciliği, Ankara, 17 (1) 22-36, 2003.

Altıparmak, M. vd., “E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri”, Akademik Bilişim İnönü Üniversitesi, Malatya, 2011.

Kaya, Z.; “Uzaktan Eğitim”, Pegem Yayınları, Ankara, 2002.

<http://www.slideshare.net/ozgurkaragoz54/uzaktan-eitimde-sorunlar>

Üstün Zekalılar Öğretmenliği Adaylarının Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının ve Bilimsel Tutumlarının İncelenmesi

Ar. Gör. Dr Sezen CAMCI ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
scamci@istanbul.edu.tr

ÖZET

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi, bu öğrencilerin ülke ve insanlığın geleceği için ne denli önemli olduğunun daha çok anlaşılması ile son dönemde üzerinde titizlikle çalışmaların yapıldığı bir alan olmuştur. Özellikle de bu öğrencilerin fene dair doğuştan getirdikleri üst düzey ilgileri, merakları ve güdülleri (Smutny & Von Fremd, 2004), onların fen eğitimlerinin de etkili ve farklı olması gerekliliğini doğurmaktadır. VanTassel-Baska ve Stambaugh (2006) hiçbir ders alanının fen dersi kadar üstün zekalı öğrencilerin meraklarını ve zihinlerini olumlu yönde zorlayamayacağını (challenge) ifade eder. Bu öğrencilerin bilim ve bilimsel süreç becerileri noktasında yeteneklerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Bu yüzden öğretmenlerinin onları kaliteli ve etkili bir şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir. Renzulli (1968) ve Sisk (1989) tanımlama ve öğretimsel farklılaştırmalar konusunda eğitilmiş öğretmenlerin, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarının desteklenmesini sağlayan öğrenme ortamlarının hazırlanmasında önemli rol oynadıklarını ifade etmektedirler. Bu yüzden üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayarak, bu ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretmenlere gerek duyulmaktadır. Bu noktada öğretmenin, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere fen öğretimi noktasında kendini yeterli hissetmesi ve fen ve bilime dair olumlu tutumlar geliştirmesi öğrencilere etkili öğretim yapabilmesi için önemlidir. Çünkü birçok çalışma, öğretmenlerin Fen dersine yönelik sahip oldukları tutumların, öz yeterlik inançlarının ve performanslarının, öğrencilerin Fene yönelik tutumlarını, öz yeterlik inançlarını ve performanslarını etkilendiğini ortaya koymuştur (Altınok, 2004; Morell & Lederman, 1998; Palmer, 2001; She & Fisher, 2002; Sönmez, 2007; Washton, 1971). Fene yönelik doğuştan ilgi, merak ve güdü getiren üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin gelecekteki olası bilim insanları olduğu düşünüldüğünde, bu öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin Fen öğretimine yönelik sahip olduğu öz yeterlik inançlarının ve bilimsel tutumlarının belirlenmesi, farklı değişkenler açısından incelenmesi ülke ve dünya geleceği için önemli ve gereklidir. Bu bağlamda *Çalışmanın amacı*, üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ile bilimsel tutumlarının farklı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve bu iki değişken arasındaki (Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ile bilimsel tutum) ilişkinin ortaya koyulmasıdır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış bir çalışma olup, çalışma grubunu Üstün Zekalılar Öğretmenliği lisans programına devam eden 90 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerinin belirlenmesi için, Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilen, Demirbaş ve Yağbasan (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Demirbaş ve Yağbasan'ın (2006) yapmış olduğu araştırmada ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı 0.76 olarak tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach α katsayısı 0.73 bulunmuştur.

Öğrencilerin Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi amacı ile, Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması ilk olarak Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) tarafından yapılan "Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, "Fen Öğretiminde Kişisel Öz Yeterlik İnancı" ve "Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal halindeki Cronbach α katsayısı Fen Öğretiminde Kişisel Öz Yeterlik İnancı ve Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi alt boyutları için sırası ile 0.90 ve 0.76; Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) tarafından yapılan çalışmada sırası ile 0.79 ve 0.86; mevcut çalışmada ise sırası ile 0.82 ve 0.68 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü ANOVA ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin Bilimsel Tutum, Fen Öğretiminde Kişisel Öz Yeterlik İnancı, Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi ve toplam Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği puanları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($t_{BTÖ}=0.232$, $p>0.05$; $t_{FÖKÖ}=1.634$, $p>0.05$; $t_{FÖSB}=0.167$, $p>0.05$; $t_{FÖÖYİÖ}=1.136$, $p>0.05$). Sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin Bilimsel Tutum ve toplam Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanırken ($F_{BTÖ}=4.713$, $p<0.05$; $F_{FÖÖYİÖ}=3.871$, $p>0.05$); Fen Öğretiminde Kişisel Öz Yeterlik İnancı ve Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi alt boyutlarında sınıf düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F_{FÖKÖ}=2.977$, $p>0.05$; $F_{FÖSB}=1.844$, $p>0.05$). Öğrencilerin Bilimsel Tutum puanları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Scheffe testi Sonuçlarına göre 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=144.07$), 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarından ($X=136.32$) ve 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarından ($X=136.26$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin toplam Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç puanları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Scheffe testi Sonuçlarına göre ise 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarının ($X=81.30$), 1. sınıf düzeyindeki öğrencilerin puan ortalamalarından ($X=75.14$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilimsel Tutum ve toplam Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç değişkenleri arasındaki korelasyona bakıldığında ise iki değişken arasındaki ilişki ($r=0.52$) 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda genel olarak öğrencilerin hem bilimsel tutumlarını hem de fen öğretimi öz yeterlik inançlarını olumlu etkileyecek öğrenme ortamlarının sağlanması ile birlikte, Fen öğretimine yönelik lisans dersleri içeriklerinin de hem bilimsel tutumu hem de fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancını yükseltecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Üstün zekalı, Öğretmen, Fen, Öz yeterlik, Bilimsel Tutum

Kaynaklar

- Altınok, H. (2004). Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Moore, R. W., & Foy, R. L. H. (1997). The scientific attitude inventory: A revision (SAI II), *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 327-336.
- Morell, P. D., & Lederman N.G. (1998). Students attitudes towards school and classroom science. *School Science and Mathematics*, 98(2), 76-83
- Palmer, D. H. (2001). Factors contributing to attitude exchange amongs preservice elementary teachers. *Science Education*, 86, 122-138
- Renzulli, J. S. (1968). Identifying key features in programs for the gifted. *Exceptional Children*, 35, 217-221.
- She, C. H., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63-78
- Sisk, D. (1989). *Creative teaching of the gifted*. New York, NY: McGraw-Hill
- Smutny, J., & VonFremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Sönmez, S. (2007). *Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching*, Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara
- Washton, E. S. (1971). *Improving elementary teacher education in science*. New York: Macmillan
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Yönelik Tutumlarına Kavram Değişim Metni ve Kavram Karikatürü Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi *

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
hcsahin38@gmail.com

Fen Bilimleri Öğretmeni Elif BÜLBÜL
Çatak Yatılı Bölge Ortaokulu, Van,
elf_bulbul_ktu@hotmail.com

Arş. Gör. Ümmü Gülsüm DURUKAN
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
u.g.durukan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Öğrenmede önemli bir yere sahip olan tutumun literatürde birçok tanımı yapılmıştır. Tutum, “bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını oluşturan eğilimdir” (Smith, 1968; akt., Kağıtçıbaşı, 2010: 110). Kaptan (2001) ise tutumu davranış olarak değil, davranış gösterme eğilimi olarak tanımlanmıştır. Bu davranışların olumlu ya da olumsuz olması bireylerin o yöndeki tutumlarına bağlı olması sebebiyle bireylerin tutumları ile ilgili yapılan çalışmalar önem kazanmaktadır. Literatürde tutumla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin derse karşı geliştirdikleri tutumları ile o derste başarı oranları arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Baran & Maskan, 2009; Çalışkan, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin derste başarılarını arttırmanın yollarından birisi de o derse karşı tutumlarını belirleyerek, tutumlarının olumlu yönde değişimini sağlamaktır.

Astronomi konu ve kavramları hakkında ilgili literatür incelendiğinde; katılımcıların bilgi/anlama düzeylerini (İyibil, 2010; Taşcan, 2013; Ünsal, Güneş & Ergin 2001), kavram yanlışlarını (Bülbül, İyibil & Şahin, 2012; Ekiz & Akbaş, 2005; Emrahoğlu & Öztürk, 2009), kavramsal değişim süreçlerini (Düşkün, 2011; Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; Şahin, Bülbül & Durukan, 2013) ve zihinsel modellerini (İyibil & Sağlam Arslan, 2010; Kurnaz & Değirmenci, 2012) inceleyen çeşitli araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir. Literatürde astronomiye yönelik tutumu inceleyen çalışmaların ise son yıllarda artış gösterdiği dikkat çekmektedir (Bektaşlı, 2013; Canbazoğlu Bilici, Öner Armağan, Kozcu Çakır & Yürük, 2012; Uçar & Demircioğlu, 2011; Wittman, 2009; Zeilik, Schau & Mattern, 1999). İncelenen çalışmalar arasında, astronomi tutumuna çağdaş öğretim yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin etkilerinin karşılaştırıldığı, çağdaş öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak astronomi tutumuna etkisinin incelendiği bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarına kavramsal değişim metninin (KDM) ve kavram karikatürlerinin (KK) birbirine göre etkisini karşılaştırarak incelemektir. Öğrenciler astronomi ile ilgili olumlu tutuma sahip olurlarsa, öğrencilerin astronomi ile ilgili verimli öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri de kolaylaşacaktır. Bu araştırmanın *Sonuç*larının alan yazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın *Problem durumu*, KDM ve KK’ların öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarına etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, KDM ve KK’ların ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarına etkisini karşılaştırarak incelemektir.

Araştırmanın yöntemi: Araştırma, ön -son test iki deney gruplu yarı deneysel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Deneysel yöntem, neden *Sonuç* ilişkilerini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, bir müdahalenin sonucunun incelendiği bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2003).

Çalışma grubunu, 2012–2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Van’ın bir ilçesindeki yatılı bölge okulunda 7. sınıfta öğrenim gören 53 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıflardan birisi kavram karikatürlerinin uygulanacağı deney 1 grubu olarak (N=31) ve diğer şube de KDM uygulanan deney 2 grubu (N=22) şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Zeilik ve arkadaşları (1999) tarafından geliştirilen ve Canbazoğlu Bilici ve arkadaşları (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Astronomi Tutum Ölçeği (ATÖ)” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,80’dir. Elde edilen veriler, SPSS 17.00 paket programı kullanılarak, gruplar arası ATÖ tutum puanları bağımsız t testi ile, gruplar içi ATÖ tutum puanları da bağımlı t testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları: Deney gruplarının ön ve son ATÖ puanları bağımlı t testi ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak KK ile öğrenim gören deney grubunun son ATÖ puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(30)} = -3,269$, $p < .05$]. Ayrıca, ön ve son ATÖ ortalama puanları incelendiğinde KK ile öğrenim gören öğrencilerin ön tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,4301$ iken, son tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,7806$ olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kavram karikatürlerinin öğrencilerin astronomi tutumlarını arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. KK ile öğrenim gören deney 1 öğrencilerinin tutum puanlarının η^2 etki değerinin de yüksek bir etki değeri olması da bu durumu desteklemektedir. KDM ile öğrenim gören deney 2 öğrencilerinin ön ve son AÖT puanları karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(21)} = -1,177$, $p > .05$]. Ayrıca KDM ile öğrenim gören deney 2 grubunun ön ve son ATÖ puanlarının η^2 etki değerinin de çok düşük bir etki değerine sahip olması da bu durumu desteklemektedir. KDM ile öğrenim

* Bu araştırma, Giresun Üniversitesi EĞT-BAP-C-160512-02 kodlu proje tarafından desteklenmekte olup Elif BÜLBÜL’ün Yüksek Lisans Tezinin verilerinin bir bölümünden üretilmiştir.

gören deney 2 grubunun ön ve son ATÖ ortalama puanları incelendiğinde, öğrencilerin ön tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,1970$ iken, son tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,3848$ olduğu belirlenmiştir.

KK ve KDM ile öğretim yapılan deney gruplarının ön ve son ATÖ puanları gruplar arası bağımsız t testi ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak grupların ön ATÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(51)} = 1,501, p > .05$]. Ancak, deney gruplarının son ATÖ puanları gruplar arası bağımsız t testi ile karşılaştırıldığında istatistiksel olarak grupların son ATÖ puanları arasında KK ile öğrenim gören deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(51)} = 2,465, p < .05$]. Deney gruplarının ön ATÖ ortalama puanları incelendiğinde KK ile öğrenim gören öğrencilerin ön tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,4301$, KDM ile öğrenim gören öğrencilerin ön tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,1970$ olduğu görülmektedir. Ayrıca grupların ön test puanlarının η^2 etki değerinin de düşük olması bu durumu desteklemektedir. Deney gruplarının son ATÖ ortalama puanları incelendiğinde KK ile öğrenim gören öğrencilerin son tutum puanlarının ortalaması $X = 3,7806$ iken, KDM ile öğrenim gören öğrencilerin son tutum puanlarının ortalamasının $X = 3,3848$ olduğu görülmektedir. Grupların son test puanlarının η^2 etki değerinin ($\eta^2 = ,10$) de yüksek bir etki değeri olması da bu durumu desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçları ve önerileri: Bu araştırmanın *Bulgularından*, KK ve KDM ile öğretim yapılan deney gruplarının ön ATÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen deney gruplarının son ATÖ puanları karşılaştırıldığında KK ile öğrenim gören deney 1 grubu lehine tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğrencilerin astronomi tutumlarını olumlu yönde geliştirmede KK etkinliklerinin KDM etkinliklerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmada elde edilen *Sonuçlar* ışığında aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

1. Astronomi gibi öğrencilerin deney yapma imkanı bulamayacakları çeşitli konuların öğretiminde KK'ların hazırlanıp kullanılarak öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.
2. KK'ların, hizmet içi eğitim kurslarıyla öğretmenlere tanıtılarak derslerde kullanılması teşvik edilebilir.
3. Fen bilimleri ders kitaplarında, KK'lara yer verilebilir. Böylece öğrencilerin fene yönelik olumlu tutum geliştirmelerine önemli bir katkı sağlanabilir.
4. Öğrenci merkezli farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin astronomiye karşı olumlu tutum geliştirmelerine etkileri karşılaştırılabilir.
5. KK ve KDM'nin astronomi öğretiminde başarıya etkileri karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Baran, M. & Maskan, A.K. (2009). Proje tabanlı öğrenme modelinin fizik öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin elektrostatığe yönelik tutumlarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 41-52.
- Bektaşlı, B. (2013). The effect of media on preservice science teachers' attitudes toward astronomy and a chievement in astronomy class. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (1), 139-146.
- Bülbül, E., İyibil, Ü.G. & Şahin, Ç. (2012, Mayıs). *Sınıf öğretmen adaylarının gök cisimleri ile ilgili alternatif kavramlarının kavram karikatürleri ile belirlenmesi*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özet Kitapçığı, (s. 82- 83), Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Bülbül, E., İyibil, Ü.G. & Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin astronomi kavramıyla ilgili algılamalarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 182-191.
- Canbazoglu Bilici, S., Öner Armağan, F., Kozcu Çakır, N. & Yürük, N. (2012). Astronomi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 117-127.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma, Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Düşkün, İ. (2011). *Güneş-Dünya-Ay Modeli Geliştirilmesi ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Astronomi Eğitimindeki Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmış, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ekiz, D. & Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.
- Emrahoğlu, N. & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanılgılarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 165-180.
- Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapısı ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-153.
- İyibil, Ü.G. (2010). *Farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını anlama düzeylerinin ve ilgili kavramlara ait zihinsel modellerinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- İyibil, Ü.G. & Sağlam Arslan, A. (2010). Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 25-46.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaptan, F. (2001). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Kurnaz, M.A. & Değermenci, A. (2012). 7. Sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modelleri. *İlköğretim-Online*, 11 (1), 137-150.

- Şahin, Ç., Bülbül, E. & Durukan, Ü.G. (2013, Kasım). *Öğrencilerin gök cisimleri konusundaki alternatif kavramlarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisi*. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Taşcan, M. (2013). *Fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uçar, S. & Demircioğlu, T. (2011). Changes in preservice teacher attitudes toward astronomy within a semester long astronomy instruction and four year-long teacher training program. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 65-73.
- Ünsal, Y., Güneş, B. & Ergin, İ. (2001). Yükseköğretim öğrencilerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 47-60.
- Wittman, D. (2009). Shaping attitudes toward science in an introductory astronomy class. *The Physics Teacher*, 47, 591-594.
- Zeilik, M., Schau, C., & Mattern N., (1999). Conceptual astronomy. II. Replicating conceptual gains, probing attitude changes across three semesters. *American Journal of Physics*, 67(10), 923-927.

ID:451

Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulaması ile İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hcsahin38@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Fethiye KARSLI
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
fethiyeekarsli@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: 29 Mart 2012 tarihinde yapılan değişiklikle, Türk Milli Eğitim Sistemi'nde 1997'ye kadar 5+3+3, sonraki yıllarda sırasıyla 8+3 ve 8+4 şeklinde uygulanmakta olan örgün eğitim, kademeli olarak 4+4+4 şeklinde zorunlu ve 12 yıla çıkarılmıştır. Bu değişiklikle ilk 4 yıl ilköğretim, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl ise lise olarak düzenlenmiştir. Zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkaran ve kamuoyunda 4+4+4 diye adlandırılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına teklif üniversitelerden sivil toplum kuruluşlarına, yöneticilerden birçok politikacıya kadar kamuoyunda tartışma konusu olmuştur. Eğitim Fakülteleri de teklifin ilk kapsamı ve daha sonra değişen kapsamı üzerinde bilimsel ilkeler ışığında değerlendirmeler yapmış, kamuoyuna ve ilgili makamlara duyurmuşlardır (URL-1-4, 2012). Kanun teklifinin görüşüldüğü süreçte, yapılan tartışmalara, birçok kesimin çeşitli gerekçelerle engelleme çabalarına karşın, kanun teklifi hızlı bir şekilde Genel Kurul'da 91 red, 1 çekimser oya karşın, 295 oyla kabul edilmiştir. Kabul edilen kanuna göre, zorunlu ilköğretim çağı, 6-14 yaş yerine 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsayacağı, bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlayıp, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biteceği belirtilmiştir. Kabul edilen kanuna göre İlköğretimin 4 yıllık zorunlu ilköğretim ile 4 yıllık zorunlu ortaokuldan oluşacağı, Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında; lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmeli dersler oluşturulacağı belirtilmiştir.

Eğitim sisteminin değiştirilmesi, işleyişi ve yenileştirilmesi ile ilgili konularda öğretim elemanları, öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerin önemli birer paydaş olduğu ve yapılan değişikliklerin bu kesimi derinden etkilediği bilinen bir gerçektir. Literatürde bu paydaşların eğitim sistemindeki değişiklikle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda 5. Sınıflarda eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği (Demir, Doğan ve Pınar, 2013); bu sistemde birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği (Külekçi, 2013); 4+4+4 uygulaması sürecinde hazırlanan uyum ve hazırlık çalışma kitaplarının değerlendirildiği (Gözütok, Ulubey, Akçatepe, Koçer ve Rüzgar, 2013); zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlendiği (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013) gözlenmektedir. Fakat zorunlu ve 12 yıllık kademeli eğitim sistemi hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin ortaya konduğu bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. 2012 yılından itibaren uygulama imkânı bulan 4+4+4 eğitim sistemini ilerleyen yıllarda uygulayacak olan öğretmen adaylarının bu sistemi gerekçeleriyle benimseyip benimsemediklerinin belirlenmesi ve bu değişime ne denli ayak uydurabileceklerinin ortaya konması oldukça önemli görülmektedir. Uygulamaya yeni konulmuş olan zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasının bilimsel platformlarda nedenleriyle ve bilimsel araştırmalara dayandırılarak tartışılmasının oldukça önemli ve gerekli olduğuna inanılmaktadır. Eğitim sisteminde öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının da önemli bir paydaşa sahip olduğu dikkate alındığında bu eğitim sisteminin en etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bu paydaşların görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı zorunlu ve kademeli olarak 12 yıla çıkarılan 4+4+4 eğitimi sistemi hakkında öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Araştırma özel durum metoduna göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Doğu Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitenin, Eğitim fakültesinde görev yapan 20 öğretim elemanı ve son sınıfta kayıtlı olan 80 öğretmen adayı (Okul Öncesi Öğretmen Adayı (N=20), Fen Bilgisi Öğretmen Adayı (N=20), Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı (N=20), Sınıf Öğretmeni Adayı (N=20)) olmak üzere toplam 100 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 4+4+4 eğitim sisteminde zorunlu eğitime başlangıç yaşı, eğitim modelinin uygulanabilirliği, bu sistemin uygulanması sürecinde yapılması gereken değişiklikler-yapılandırmalar ve eğitim modelinin uygulanması halinde yaşanabilecek endişeler hakkında öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formundan faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Sonuç: Araştırmada 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili olarak öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının eğitim sistemi ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin yanı sıra önerileri, kaygıları, beklentileri gibi çeşitli konularda da görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının branşları değiştikçe onların kaygı duydukları konularda da değişiklik olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları da 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili farklı kaygılar duymaktadırlar. Okula başlama yaşı, yetenek ve ilgiye yönelik eğitim, okullaşma oranı, öğretmen atamalarının artması, nitelikli eğitim temalarında olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adayları; "öğretmenler programının uygulanması hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip değil, öğretmen ve alt yapı yetersiz, kız öğrenciler için kısıtlayıcı bir sistem, ideolojik görüşlerin etkisi, eğitim sistemine alışılır, sisteme uygun program yok, sürekli değişim var, ilköğretim eğitimi süreci için 4 yıl yetersiz, ailelerin erken yaşta okula göndermeye tepkisi, 6 yaş grubu ilköğretim eğitimi alabilecek nitelikte değildir, eğitimin niteliği azalacak, okul öncesi eğitimin yeri net değil, mesleki yönlendirmede ailelerin tercihleri etkili olacak, eğitim sistemi hakkında yapılan açıklamalar anlaşılır değil, öğretmen eğitim sistemleri programa göre değil, mesleki eğitim veren okullar önem kazanacak, pilot uygulaması yapılmaması, kesintisiz eğitim yapılmaması, YİBO'ların açılması, okullaşma oranı azalacak, mesleki eğitim sonunda yeterli

istihdam sağlanamaması, ilkökulda ciddi bireysel farklılıklar oluşacak, Öğrenci seviyesine açık öğretim uygun değildir”, temalarında da olumsuz görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu zorunlu eğitim süresinin artması ile nitelikli eğitim olmayacağını ifade etmişlerdir.

Yine örneklem grubunun endişeleri incelendiğinde; “eğitimin niteliğinin azalması, ideolojik görüşe göre eğitim sisteminin değişmesi, ilkökul eğitiminin 4 yıl sürede tamamlanamaması, okullaşma oranının azalması, atanamayan öğretmen kitlesinin artması, mesleki yönlendirmede ailelerin etkin olması, öğretmenlerin yeni sistemin ihtiyaçlarına cevap verememesi, yeni bir eğitim sistemi arayışı olması, öğrencilerin eğitimden erken yaşta bıkmaması, seçmeli derslerin ayrımcılığa neden olması, çocuk istismarı artabilir endişesi temalarında öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının ortak görüş bildirdikleri tespit edilirken; “4+4+4 süreç devamlılığı sağlanamayabilir, maddi harcamaların israf olması, branş öğretmenleri küçük yaşta çocukların kişisel gelişiminde olumsuz Sonuçlar oluşturabilir” endişelerini sadece öğretim elemanlarının belirttiği görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının önerileri incelendiğinde; “alternatif kademelendirme önerisi, program hazırlanması çalışmaları, programa uygun materyallerin hazırlanması, okul öncesi eğitimin zorunlu olması, 6 yaşın herkes için zorunlu olmaması, eğitim sisteminin ideolojik düşüncelerden etkilenmemesi, öğretmen eğitimi gözden geçirilmeli, oyun ağırlıklı öğretim yapılmalı, 6 yaş çocuğuna okul öncesi öğretmeni ders vermeli, program profesyonel olarak geliştirilmeli, öğretmen atamaları, mesleki yönlendirme, sınav sistemi, sistem değiştirmek yerine mevcut problemlerin giderilmesi, bazı lisans ders içeriklerinde değişiklik yapılmalı, bina, meslek kaygısı olmadan çocuklar eğitilmeli, seçmeli dersler, mesleki okulların orta kısımları açılmalıdır” şeklinde öneriler sundukları görülmektedir.

Örneklem grubunun olumlu, olumsuz görüşleri, endişeleri ve önerileri branşlara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, fen ve sosyal bilimler öğretmen adaylarıncı umut ışığı gibi görünen “öğretmen ataması” olumlu görüş olarak belirtilirken, okul öncesi ve sınıf öğretmen adayları için endişe olarak belirtilmiştir. Örneklem grubunun belirttiği olumsuz görüşlere öğretmen yetersizliği, alt yapı eksikliği gibi sorunlara paralel olarak da öğretmen eğitiminin gözden geçirilmesi gerektiğine ve öncelikle öğretim programının hedeflerine uygun fiziksel şartların temin edilmesi şeklinde öneriler sunulduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın Sonuçları ışığında şu öneriler yapılabilir: Bir milletin geleceğini etkileyecek eğitim sisteminin değiştirilmeden önce bu eğitim sisteminin üyesi olan ve olacak kişilerin görüşleri belirlenmelidir. Böylece eğitim sistemindeki değişikliklerle ilgili olarak kısa ve uzun vadede nelere dikkat edilmesi gerektiği, bu değişimin beraberinde getireceği avantaj ve dezavantajlar dikkate alınarak bir yapılanmaya gidilebilir.

Anahtar kelimeler: 4+4+4 eğitim sistemi, öğretim elemanları, öğretmen adayları

Kaynakça

- Demir, S. B. Doğan, S. & Pınar, M. A. (2013). 4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi'nin Yansımaları: Beşinci Sınıflardaki Eğitim-Öğretim Sürecinin Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1081-1098.
- Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Akçatepe, A. G., Koçer, E. & Rüzgar, E. (2013). 4+4+4 Yapılanması Kapsamında Hazırlanan Uyum ve Hazırlık Çalışmaları Kitaplarının Değerlendirilmesi,
- Külekçi, E. (2013). 4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 369-377.
- Memişoğlu, S. P & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- URL-1 “İlköğretim ve Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması” ODTÜ Eğitim Fakültesi Görüşü <<http://egitimsen.org.tr/down/odtu.pdf>> 25.03.2012 tarihinde internetten alınmıştır.
- URL-2 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü <http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayiliilkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiIlkogretimBolumuGorusu_s1.pdf> 25.03.2012 tarihinde internetten alınmıştır.
- URL-3 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşler <<http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/4+4+4EgtFakKurulKarar.pdf>>25.03.2012 tarihinde internetten alınmıştır.
- URL-4 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin “Konu: 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi” Hakkındaki Görüşleri <<http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18>> 01.03.2012

Assist.Prof.Sevil AKAYGUN
Bogazici University
sevil.akaygun@boun.edu.tr

Dr. Jan APOTHEKER
University of Groningen,
j.h.apotheker@rug.nl

ABSTRACT

Problem statement : Responsible Research and Innovation (RRI) is defined as a transparent, interactive process by which societal actors and innovators become mutually responsive to each other with a view of ethical acceptability, sustainability and societal desirability of the innovation process and its marketable products to allow a proper embedding of scientific and technological advances in our society (Von Schomberg, 2013). In the Europe 2020 Strategy, it has been speculated that ‘to overcome the current economic crisis, we need to create a smarter, greener economy, where our prosperity will come from research and innovation’ (Geoghegan-Quinn, 2012). Thus, this goal in mind, this is the moment to incorporate RRI with formal and informal education. European Commission has outlined the framework of RRI including six key elements; engagement, gender equality, science education, ethics, and governance (European Union, 2012). Responsible Research and Innovation asks for a close cooperation between society and research. One of the first requirements for such a framework is the contact between the different stakeholders.

Integrating RRI in formal and informal learning environments requires a method that incorporates scientific reasoning and investigation, namely the inquiry-based science education (IBSE). IBSE is described as learning and teaching approaches in which students conduct inquiries that enable them to actively engage in questions and problems associated with a subject or discipline (Levy, et al. 2010). One method of applying IBSE is the 5E learning cycle, which is an instructional model portraying the elements that help students engage, explore, explain, elaborate and evaluate their investigation (Eisenkraft 2003; Bybee, Powell, & Towbridge, 2007).

Aim: To involve teachers and students with RRI, a European Commission funded project, Irresistible, with sixteen partners including academic institutions and science centres or museums from eleven countries has been initiated. The project bridges the gap between formal (at school) and informal (at an exhibition, science centre or festival) science education with an emphasis on inquiry-based learning.. It integrates RRI contents by both by bringing topics of cutting edge research into the formal education and fostering discussion among the students about RRI issues within these topics.

Method : The partners in the Irresistible will establish a Community of Learners (CoL) which comprises of school teachers, science educators, experts in the field of science communication, and science centre staff. Both experienced and novice teachers can fruitfully participate in these communities (Shulman & Sherin, 2004). After the professionalization in the first phase of the project, these teachers will in turn act as coaches for another Community of Learners, taking 4 to 5 new teachers or partner schools and introducing the modules from the first round to these new teachers to adapt for their own classrooms or teaching practise lessons.

In the project, each CoL will develop an RRI integrated module on a specific topic selected over a wide range of cutting edge science and technology research issues; among those are the following: Nanoscience and Nanotechnology, Climate Change, Healthy Ageing, Renewable Energy, Genomics, and Oceanography. The modules will incorporate inquiry-based science education through activities that the teachers will use at their own schools as a part of formal education. Then, students who are involved in the module at each school will develop an exhibit for a science centre in their own country. The exhibit will be designed to engage the audience in the relationship between research and society, with the emphasis on responsible research and innovation. Finally, the teachers of CoL will go on to a new CoL.

Irresistible focuses on teacher training through pre- and in-service teachers who will be working in a CoL. Once the teachers have completed the module successfully they will be using this material in consecutive years to connect formal and informal learning environments. In the formal learning environment teachers will adapt existing material into a new task, overlapping different fields of science, that activates and interests students - both boys and girls - and encourages them to take more responsibility in their learning. format in which students are activated, interest from both boys and girls is promoted, students will take responsibility for their own learning, new topics are introduced that demonstrate the overlap between different fields of science. The informal environments - science centres and museums - have the function of attracting students to science, a non-traditional way to introduce content knowledge, and the possibility to discuss RRI issues with stakeholders .

As the modules are being developed an extended version of the 5E Model, coined the 6E Model will be adopted. In the first three steps of E (Engage, Explore, Explain), content knowledge will be studied and attained In the last two steps (Elaborate, Evaluate) the focus will be on discussing the RRI issues regarding the topic studied. Between these last two steps, an extra step, Exchange, involves the development of an exhibition by the students. During the preparation of exhibits, learners will

ask questions, use logic and evidence in formulating and revising scientific explanations, recognize and analyse alternative explanations, and communicate scientific arguments. Finally, exhibits designed and developed by students who completed the module will be displayed both at their schools as a part of formal education and at science centres integrating informal education. In addition, Web 2.0 tools and applications will be used to put the students in control of deciding how to showcase data and results and to relate them to diverse audiences, as befits the RRI learning goals in the project.

Expected results and Discussion: Ultimately, the Project, Irresistible, will teach almost ten thousand students to consider the social impact of scientific research and raise awareness about RRI in international collaboration. Through the construction and presentation of exhibits on Responsible Research and Innovation both teachers and students will be introduced to a different area of science from the one that is usually presented in science classroom. The outcomes of the project including goals, strategies, modules, tools, materials, and applications will be disseminated through the European Commission's Portal (www.scientix.eu) reaching science teachers and their students all over Europe .

Key words: Responsible research and innovation, inquiry-based learning, formal science education, informal science education, community of learners.

Project Partners: Ron Blonder (Weizmann Institute of Science, Israel), Lorenz Kampschulte (IPN-Leibniz Institute for Science and Mathematics Education, Germany), Paul Hix (Deutsches Museum, Germany), Pedro Reis (Universidade de Lisboa, Portugal), Michele Floriano & Margherita Venturi (University of Palermo & University of Bologna, Italy), Ilkka Ratinen (University of Jyväskylä, Finland), Antti Laherto (University of Helsinki, Finland), Iwona Magiejowska (Jagiellonian University, Poland), Gabriel Ghorghiu (Valahia University Targoviste, Romania), Dimitris Stavrou, (University of Crete, Greece), Christina Troumpetari (Eugenides Foundation, Greece)

References

- Bybee, R. W., Powell, J. C., & Towbridge, L. (2007). Teaching secondary school science, strategies for developing science literacy (9th ed.). Upper Saddle river, N.J.: Pearson.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E Model. *The Science Teacher*, 70(6), 56-59.
- European Union. (2012). Responsible Research and Innovation. Retrieved on January 31st, 2014, from, http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/responsible-research-and-innovation-leaflet_en.pdf
- Geoghegan-Quinn, M. (2012). Talk presented in the Conference of 'Science in Dialogue – Towards a European Model for Responsible Research and Innovation', Odense, Denmark, 23-25 April, 2012. Retrieved on January 31st, 2014, from, http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/responsible-research-and-innovation-leaflet_en.pdf
- Levy, P., Little, S., McKinney, P., Nibbs, A., Wood, J. (2010). The Sheffield Companion to Inquiry-Based Learning. Sheffield: Centre for inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences, The University of Sheffield.
- Shulman, L. S., & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 33(2), 135-140.
- Von Schomberg, R. (2013). A vision of responsible innovation. In R. Owen, M. Heintz and J Bessant (Eds.) *Responsible Innovation*. London: John Wiley.

Tuna USLU
Gedik Üniversitesi
tunauslu@gmail.com

Duygu ÇUBUK
Beykent Üniversitesi
duygucubuk@gmail.com

ÖZET

Ulusal strateji ve bölge planlarında üniversite-sanayi işbirliği ve mesleki eğitimin sanayi ile uyumu konularına atıflar bulunmaktadır. Türkiye’de mevcut işgücünün niteliklerinin yükseltilmesi ve piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli işgücünün yetiştirilebilmesi için eğitim müfredatlarının yenilenmesi, eğitim hizmeti veren kurumlar arasında işbirliğinin sağlanması ve örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla ele alınması en önemli politika alanlarından birini oluşturmaktadır. Türkiye’de özellikle mesleki öğrenime yönelik ön lisans programlarının içerik ve materyalinin kullananlar açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Farklı eğitim programlarında farklı kabiliyetlere yönelik yapı ve içerik tasarımına ihtiyaç vardır (Uslu, 2013). Alternatif eğitim tasarımları arasında eğitimci hakimi eğitim-öğretim yerine öğrencilerin birinci sınıftan itibaren son sınıfa kadar danışmanlar gözetiminde koçluk sistemiyle gelişmeleri de bulunmaktadır.

Türkiye’de Mesleki Eğitim: Ülkemizdeki eğitim sistemimizin seviyesini ve niteliğini artırmak, üretken, yenilikçi ve hayat boyu öğrenme anlayışına sahip nesiller yetiştirmek için sürekli olarak yeni düzenlemeler ve uygulamalar yapılmaktadır (Binici ve Arı, 2004; Yüksel, 2004; Günel, 2006). Diğer taraftan, her yıl üniversite mezunlarının sayısının artmasına rağmen, önemli bir sorun olarak işsizlik gündemimizde bulunmaktadır. Birçok kurum, faaliyetlerini yürütebilecek, teknik beceriye ve saha deneyimine sahip iş görenlerin eksikliğini çekmektedir. Günümüz dünyasında, bilimsel ve teknolojik gelişmeye uyum sağlayabilen, iş hayatının ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elemanlara fazlasıyla ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde teknisyen yetiştirme görevini meslek liseleri, ara eleman ve tekniker yetiştirme görevini meslek yüksekokulları üstlenmektedir.

Türkiye’de Mesleki Yüksekokulları: Ülkemizde meslek yüksekokulları, ilk olarak 1974-1975 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulmuş, 1981 yılında üniversitelere bağlanarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesine alınmıştır. Meslek yüksekokulları, belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarıdır. Ön lisans derecesi ise, ortaöğretim yeterliliklerine dayalı, en az iki yıllık bir programı kapsayan nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden bir yükseköğretim şeklidir. Meslek yüksekokullarının araştırmadan ziyade, sadece mesleki öğretim görevini üstlendikleri söylenebilir (Günel, 2006; Şahin ve Fındık, 2008). Ancak ön lisans programları dâhilinde, sınavsız geçiş yapan öğrencilerin akademik başarılarının ve iki yıllık normal eğitim süresi içinde mezun olma oranlarının düşük, özellikle sayısal beceri ve yetenek gerektiren derslerde ön bilgilerinin yetersiz olması, yükseköğretim alma gibi bir planlarının bulunmamasına rağmen sadece sınavsız geçiş uygulamasından yararlanarak yerleştirilmeleri belli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle meslek yüksekokullarındaki program müfredatlarının, gelen öğrencinin yetkinliği ile örtüşecek şekilde teknik ve mesleki standartları sağlar hale getirilmesi gerekmektedir.

Mesleki Yeterlilikler ve Standartlar: Ulusal Meslek Standartlarının Hazırlanması Hakkında Yönetmeliğin 5/2. maddesine göre, standardı belirlenecek mesleklere ilişkin yeterlilik düzeyleri, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde kabul edilen ve Avrupa Birliği ülkeleri tarafından benimsenen “Hayat Boyu Öğrenmede Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ)”ne uygun olmak durumundadır. Bu standartlar başlangıç seviyesinden en ileri düzeye kadar çalışanların hangi standartta olması gerektiğini tanımlamaktadır. Her seviyenin özellikleri bilgi, beceri ve o seviye için gerekli öğrenmenin sonucunda ortaya konması beklenen yetkinlikleri tanımlayan bir “seviye tanımlayıcı” ile belirlenmektedir. Seviye tanımlarında referans alınan Avrupa Yeterlilik Çerçevesi’nde toplamda sekiz yeterlilik seviyesi bulunmaktadır. Her bir seviye belli bilgi, beceri, nitelik ve yetkinliklerin bileşiminden oluşmaktadır. Bu seviyeler, birinci seviye olarak tanımlan en temel öğrenme seviyesinden sekizinci seviye olan en üst düzey öğrenme seviyesine kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Avrupa Yeterlilik Çerçevesi, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak, üniversite eğitiminin yanında, yaygın ve yetişkin eğitimini, mesleki eğitim ve öğrenimi de kapsamaktadır. Bu kapsamda çalışanların mesleklerinde nitelikleri ve yetkinlikleri hakkında her türlü aşama bu alana dâhil edilmiştir. Ülkemizde bu aşamalar içinde yer alan dördüncü seviye eğitim mesleki/teknik liseler ile beşinci seviye eğitim ise meslek yüksekokulları ile verilmektedir. Bu nedenle meslek okulları program müfredatlarının, sektör talepleri göz önüne alınarak ilgili yeterlilik ve seviyeler çerçevesinde teknik olarak düzenlenmesi, değişen taleplere göre sürekli olarak güncellenmesi ve yenilikçiliğe altyapı hazırlayacak şekilde tasarlanması öngörülmelidir.

Yöntem: Çalışmamızda öncelikle Türkiye’deki çalışanların eğitim ve öğrenim durumlarıyla ilgili algıları araştırılmıştır. Buradan yola çıkarak katılımcılarımızın yaşam boyu öğrenime dönük beklentileri sorgulanmıştır. Daha sonrasında ise okul ve üniversite çalışanlarının işlerine sahiplenme seviyeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaptığımız ikinci saha çalışmasıyla, Türkiye’deki çalışanların eğitim ve öğrenim durumlarıyla ilgili algıları (Türkiye’deki eğitimin biçimi, bilgiye ulaşım yolları, tercih ettikleri öğrenim alternatifleri, katıldıkları sertifika programları, devam etmek istedikleri yabancı dil kursları vb.) araştırılmıştır. Buradan yola çıkarak katılımcılarımızın yaşam boyu öğrenime dönük beklentileri de anket aracılığıyla

sorgulanmıştır. Daha sonrasında ise, üniversite ve sanayide çalışanlarının işlerini sahiplenme ve işbirliğine yönelme seviyeleri arasındaki farklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sorularıyla ilgili verilerin toplanması için kolayda örneklem yöntemiyle eğitim (ilköğretim, lise) ve yüksek öğrenimde (üniversite, meslek yüksek okulu) çalışanlardan 2011-2013 yılları arasında 338 anket toplanmıştır. Dışarıdan bilgiye ulaşım ile ilgili eğitim alanında kamu/özel sektör arasındaki farklar kıyaslanmıştır. Ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla SPSS’de varimax döndürmesi ile keşifsel faktör ve Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi uygulanmıştır. Sektör ve çalışanlar arasındaki fark testleri SPSS aracılığıyla, modelin sınanmasına yönelik analizler çoklu ve hiyerarşik regresyon analiziyle, eğitim sektörüne özgün model de AMOS aracılığıyla yapı denklik modeli kurularak test edilmiştir.

Bulgular: Bu çalışmada, eğitimde çalışanları destekleyen ve güdüleyen etkenler ile algıladıkları özerklik, yetkinlik ve performansları “Öz Belirleme Kuramı” açısından tanımlanmaktadır. Bu modele göre, iş görenlerin içsel tutum ve davranışları ortaya konulduğunda, ortamsal değişkenlerin çıktılar üzerindeki doğrudan etkilerinin azalacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Kurum Desteği, Özerklik, Yetkinlik, İş Sahiplenme, Algılanan Performans

Kaynakça

- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki teknik eğitimde arayışlar, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), ss. 383-396.
- Günel, S.Ö. (2006). Yükseköğretimde Yönetim Sorunları, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de Mesleki Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar, Çözüm Önerileri, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(65).
- Yüksel, E. (2004). “Mesleki Teknik Orta Öğretim Kurumlarından Meslek Yüksekokullarında Sınavsız Geçiş Uygulamasının Değerlendirilmesi”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara.

Arş. Gör. Özlem ERYILMAZ
Aksaray Üniversitesi,
ozlemeryilmaz@gmail.com

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN
Hacettepe Üniversitesi,
ailhan@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Yapılan araştırmalar öğrencilerin fizik konularını anlamakta zorlandıklarını göstermektedir (Aycan & Yumuşak, 2002; Ertaş, Şen, & Eryılmaz, 2009; Örnek, Robinson, & Haugan, 2008). Aycan & Yumuşak (2002) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin, ortaöğretim konuları içerisinde en çok zorlandıkları konuların başında ışık, ışık teorileri ve atom teorileri konuları olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin fizik derslerini daha zevkli öğrenebilmeleri ve başarılı olabilmelerine etki eden faktörler arasında öğretmen, öğretim programı, fizik kitapları, eğitim teknolojisi, güncel hayat bağlantıları, öğretim Metotları ve öğrenci ilgi alanları ön plandadır (Eryılmaz & Kırmızı, 2002). Son yirmi yılda Türkiye’de ışık ve atom teorileri konularının nasıl öğretildiği incelendiğinde, fizik dersi öğretim programında üç temel değişiklik yapıldığı görülmektedir. 1992 yılından 2010 yılına kadar ülkemizde uygulanan fizik dersi öğretim programı, sadece genel amaç ve açıklamaların yer aldığı konu başlıklarından oluşmaktadır. Fizik dersi öğretim programında bu konuların 11. sınıfta “ışık teorileri” ve “atom teorileri” başlıkları altında sıralandığı görülmektedir. 2005 yılında ortaöğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ile birlikte eğitim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış ve konular da 12. sınıfta aynı konu başlıkları ile yer almaya devam etmiştir. Aynı zamanda 2005 yılında yeniden yapılanma süreci ile birlikte fizik dersi için her bir ünitenin amaçları, kazanımları, etkinlikleri, becerileri, teknoloji ile ilişkisi, ölçme değerlendirme boyutları tanımlanmış bir fizik öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programda konular, 2010- 2011 öğretim yılı ile birlikte 11. sınıfta modern fizik ünitesi başlığı altında işlenmeye başlanmıştır. Modern fizik ünitesinde öğrencilere kazandırılması beklenen 19 bilgi kazanımı vardır. Bilişim ve iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve fizik-teknoloji-toplum-çevre kazanımları da bu bilgi kazanımlarıyla birlikte verilmektedir. 2013 yılında yeniden bir değişikliğe gidilmiş ve genel amaçları, temel bilimsel süreç becerileri ve kazanımları olan yeni fizik dersi öğretim programı uygulamaya konulmuştur. Bu yeni öğretim programında modern fizik konuları 12. sınıfa aktarılmıştır ve kazanım sayısı azaltılmıştır.

Tekbıyık & Akdeniz (2008)’in çalışmalarında eğitim programları olması gereken kriterler göz önünde bulundurularak ne kadar mükemmel hazırlansa hazırlansın, eğitim ortamlarında uygulanmadığı sürece geçerliliğinin olamayacağını belirtmektedir. Ders kitapları; öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan bilgi kaynağı olarak öğrenciyi, dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel dokümanlardır (Ünsal & Güneş, 2004). Ders kitaplarının öğretim programın felsefesini (konu içeriği, yöntem, beceri) en iyi şekilde yansıtmaları gerekmektedir (MEB, 2008). Programların hayata geçirilmesinde kitaplardan sonraki bir diğer temel unsur da öğretmenlerdir, yani öğretmenler programların temel uygulayıcılarıdır (Bayrak & Erden, 2007; Sadi & Yıldız, 2012).

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, 1992 yılından 2010 yılına kadar ülkemizde uygulanan eski fizik dersi öğretim programı ile 2010 yılından itibaren yürürlükte olan mevcut programda, modern fizik öğretimindeki değişimleri araştırmaktır. Çalışma sonucunda ortaöğretim kurumlarında okutulan fizik ders kitaplarının modern fizik bölümlerinin nasıl daha iyileştirileceği ile ilgili fizik eğitimi literatürüne katkı sağlanılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın yöntemi: Çalışmada bir topluluğun bir konuyla ilgili görüşlerinin ya da özelliklerinin betimlendiği nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Çalışma grubunu fizik dersi öğretim programının hazırlanmasında görev almış 7 uzman, MEB’e bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan 20 fizik öğretmeni ve eğitim fakültesi fizik öğretmenliği programı 5. sınıfta öğrenim gören, modern fizik ve modern fizik öğretimi derslerini almış 18 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada 1992 yılından 2010 yılına kadar okutulan fizik ders kitabı ile mevcut ders kitabının modern fizik bölümleri hakkında fizik eğitimi uzmanlarının, fizik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş kitap değerlendirme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan bu formun birinci bölümünde mevcut programdaki kazanımların ve kazanımlara işlenmiş olan becerilerin ders kitabındaki durumları incelenmiştir. Formun ikinci bölümünde hem eski ders kitabının hem de mevcut ders kitabının öğrenme-öğretme durumları, içeriği ve ölçme değerlendirme özellikleri ile toplam 19 madde yer almaktadır. Uzmanlardan, öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kitap değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Fizik öğretmenlerinin ve uzmanların formdaki maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen veriler, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmanın *Sonuçları* incelendiğinde; uzmanların %85,7’si, öğretmenlerin %65’i ve öğretmen adaylarının %83,3’ü bilgi kazanımlarını ölçen soruların yetersiz olduğunu düşünmektedir. Uzmanların %71,4’ü bilgi kazanımlarına işlenmesi önerilen becerilerin hiç olmadığını düşünürken, öğretmenlerin %60’ının ve öğretmen adaylarının %88,9’unun becerilerin yeterli seviyede olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %30’u, öğretmen adaylarının %33,3’ü beceri kazanımlarını ölçen soruların yeterli seviyede olduğunu belirtirken; öğretmenlerin %35’i,

öğretmen adaylarının %61,1'i beceri kazanımlarını ölçen soruların yeterli olmadığını, uzmanların %85,7'si ise beceri kazanımlarını ölçen soruların hiç olmadığını belirttikleri görülmektedir. Uzmanlar, yeni ders kitabının eski ders kitabına göre daha açık ve anlaşılır yazıldığını, kitapta yer alan modern fizik konularında ve örneklerde, bağlamların kısmen gerçek yaşamdan verildiğini, içeriğin diğer derslerle ilişkisinin daha çok sağlandığını ve kısmen kavram yanlışlarına sebep olmayacak şekilde yazıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, kitapların her ikisinde de modern fizik konularındaki bağlamların gerçek yaşamda karşılaştıkları bağlamlar üzerinden anlatılmadığını, öğrencide merak uyandıracak içeriklerinin olmadığını, öğrenciyi sorgulamaya yönlendirmediğini ve kavram yanlışısına sebep olacak şekilde anlatıldığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının eski ders kitabında kavramların öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları bağlamlar üzerinden anlatılmadığını ve örnek verilmediğini düşündükleri fakat yeni ders kitabında kısmen anlatıldığını düşündükleri görülmektedir. Uzmanların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eski ders kitabındaki soru sayısının mevcut ders kitabına yeterli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının her iki kitabının modern fizik bölümünde de tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerine yeterince yer verilmediğini, öğretmenlerin ve uzmanların kısmen yer verildiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Uzmanlar, öğretmenler ve öğretmen adayları eski ders kitabında mevcut ders kitabına göre gruplama amaçlı ölçme değerlendirme yöntemlerine daha çok yer verildiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında fizik öğretmenleri ve öğretmen adayları mevcut ders kitabında eski ders kitabına göre performansa dayalı değerlendirme sorularına yer verildiğini ifade ederken, uzmanların her iki ders kitabında da yer verilmediğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında ders kitaplarında modern fizik konuları anlatılırken, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bağlamlara yeterince yer verilmediği, ifade, resim, şekil ve grafikler düzenlerken öğrencilerde kavram yanlışısı oluşturup oluşturmaya dikkat edilmediği, tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin ve öğrencilerinin öğrenmelerinin dikkate alınmadığı *Sonuçlarına* ulaşılmıştır. Modern fizik gibi soyut konular ile ilgili kitaplar hazırlanırken içeriğinin güncel, doğru, açık ve anlaşılır olmasının yanında, günlük hayattan örneklerle yer verilmesine dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencide kavram yanlışısı oluşturacak ifade, resim, şekil ve grafiklerden kaçınılması ve öğrenciye bilginin yanında farklı alanlarda becerilerini de geliştirecek örnek, etkinlik ve sorulara da yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Modern Fizik, Fizik ders kitabı, Fizik Öğretim Programı, Fizik Öğretmeni, Öğretmen Adayı

Kaynakça

- Aycan, Ş., & Yumuşak, A. (2002, Eylül 16-18). *Fizik müfredatındaki konuların anlaşılma düzeyleri üzerine bir araştırma*. 11-28, 2013 tarihinde V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Web Sayfası: http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fizik/Poster/t96d.pdf adresinden alındı.
- Bayrak, B., & Erden, A. (2007, Mart). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertaş, H., Şen, A. İ., & Eryılmaz, Ö. (2009). Ortaöğretimde fizik derslerinin öğrenilmesini zorlaştıran nedenlerin saptanması. *18. Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 353-354). İzmir: Apege Akademi.
- Eryılmaz, A., & Kırmızı, S. M. (2002). Öğrenci ve öğretmenlerin lise 2 fizik konularını nasıl daha zevkli öğrenebilecekleri hakkındaki görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, (s. 109). Ankara.
- MEB. (2008). *Ortaöğretim 11.Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Örnek, F., Robinson, W., & Haugan, M. (2008). What makes physics difficult? *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(1), 30-34.
- Sadi, Ö., & Yıldız, M. (2012, Eylül). Fizik öğretmenlerinin 2010-2011 öğretim döneminde ilk defa uygulanan 11.sınıf fizik dersi müfredatına bakışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 869-882.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak meb lise 1. sınıf fizik ders kitabına eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.

Dijital Öyküleme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi

Doç. Dr. Bilal DUMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
bduman@mu.edu.tr

Arş. Gör. Güler GÖÇEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
gulergocen@mu.edu.tr

ÖZET

Modern hayatın getirdiği yeni dijital teknolojik argümanların kullanılması gerekliliği sonucunda öğrenme aktivitelerinin verimini arttırmak amacıyla yeni yöntem ve teknikler eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde özellikle yurt dışında eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanan yeni yöntemlerden birisi de dijital öykülemedir. Dijital öyküleme son zamanlarda okul öncesinden yetişkin eğitime kadar birçok alanda etkili olarak kullanılan ve dijital dünyayı eğitimle birleştiren önemli yöntemlerden birisi olmuştur. Dijital öykü genel olarak anlatıcının çoklu ortam (multimedya) araçları kullanarak öykü anlatma ve bu öyküleri dinleyici kitleye aktarma yöntemi olarak ifade edilmektedir. Dijital öykülemenin temeli öykü anlatmaktan gelmektedir. Dijital öyküleme geleneksel öykü anlatma biçiminin dijital ortamlarda görsel materyallerle desteklenerek hazırlanması ve sunulması biçimidir. Mello (2001) , hikâye anlatmanın fikir paylaşımı ve öğrenme için kullanılan en eski yöntemlerden birisi olduğunu belirtmiştir. Dijital öyküleme yöntemi bir yönüyle en eski öğrenme-öğretme yöntemlerinden birisi olan öykülemeyi temele alırken bir yönüyle de dijital dünyayı temele alarak geleneksel bir yöntemin günümüz teknolojik gelişmelerine paralel olarak tasarlanmış bir yöntem olmuştur.

Dijital öyküler görüntü, ses, müzik ve anlatımla birleşen dokunun gücüyle birlikte karakterlere, durumlara, deneyim ve kavramlara derin boyut ve akılda kalıcılık katılmasıyla meydana gelirler (Rule, 2005). Bu bağlamda dijital öykülemenin görsel ve işitsel öğelerle derinleştirilerek ve zenginleştirilerek eğitimde sürdürülebilirliği sağlamaya yönelik bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Jakes (2006) dijital öyküleme sürecinin öğrencilerin 21. yüzyılda sahip olması beklenen neredeyse tüm becerileri kapsadığını belirtmektedir. Yapılan çalışmalar dijital öykülemenin öğrencilerin problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akademik başarılarını ve öğrenme motivasyonlarını artıran etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Hung, Hwang & Huang, 2012; Yang&Wu, 2012). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğrenmelerine katkı sağlayan bu yöntemin derslerde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu yöntemi kullanabilecek yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adayları ile bu yöntemin çalışılmasının, onların meslek hayatlarında aktif bir yöntemi kullanabilme yeterliğine sahip olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaya (2013) öykünün, öğrencilerin kendilerini yaratıcı bir biçimde anlatabilecekleri uygun anlatım türlerinden birisi olduğunu belirtmiştir. Dijital öyküleme de öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak öyküleri yazmalarına ve sunmalarına olanak sağlayacak bir yöntemdir. Bununla birlikte dijital öykülemenin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilecek bir yöntem olduğu da düşünülebilir. Yaratıcı yazma; dış dünyayla ilgili yapılan gözlemler sonucunda elde edilen tüm bilgilerin, diğer kişilerden farklı bir biçimde ortaya konmasıdır. Yaratıcı düşüncelerin; hikâye, şiir, masal, karikatür vb. aracılığıyla yazıya dökülmesi işidir (Kaya, 2013). Yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgünlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusudur (Küçük 2007).

Yapılan çalışmalar yaratıcı yazma becerisinde müzik, karikatür, öykü gibi türlerin etkili olduğunu göstermiştir (Kaya, 2013). Dijital öyküleme yönteminde de görsel ve işitsel öğelerin özgürce kullanılabilmesi, bu yöntemin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin olabileceği düşüncesini oluşturmuş ve araştırmanın problem durumu belirlenmiştir. Bu *Çalışmanın amacı* dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemektir.

Araştırmada, yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları oluşturularak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılacaktır. Gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grup bulunur. Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleri ile yapılanlardır (Karasar, 2009). Araştırmada deney grubuna dijital öykülemeye dayalı öğretim, kontrol grubuna ise konu merkezli öğretim yöntemi uygulanacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yaratıcı Yazma Becerileri Rubriği" kullanılacaktır. Rubriğin geliştirilmesinde araştırmacılar tarafından literatürde yer alan yaratıcı yazma becerisi ölçekleri incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler ile ilgili uzman görüşü alınmış ve uzman görüşü sonucunda rubriğe son hali verilmiştir. Elde edilen rubrik 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla Orijinallik, Düşüncelerin Akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Üslup ve Gramerin Doğruluğu boyutlarından oluşmaktadır. Bu rubrikte her alt boyut bir puandan beş puana kadar alınabilir ve rubrikten alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan ise 40'tır. Rubrik öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin düzeyleri hakkında deneysel işlemler öncesi ve sonrası veriler elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılacaktır. Yaratıcı yazma becerileri rubriği ile deneysel işlemler öncesi ve sonrası olmak üzere iki ölçüm elde edilecektir. Bu iki ilişkili ölçüm deney ve kontrol grubunda karşılaştırılacağı için tek faktörde ilişkili ölçümler için ANOVA testi uygulanacaktır.

Öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin inceleneceği bu çalışmada, dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim uygulanan deney grubundaki öğretmen adayları ile konu merkezli öğretim uygulanan kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. Bu farklılığın dijital öyküleme yöntemine dayalı öğretim yapılan deney grubuna yönelik olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağı ve ilerde yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Hung, C.-M., Hwang, G.-J., & Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368–379.
- Jakes, D., (2006). Standards-Proof Your digital storytelling Efforts. *TechLearning*, Retrieved August 5, 2007 from.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2).
- Küçük, S (2007). *Yazılı Anlatım Ve Yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Rule, L.(2005). Digital Storytelling Workshop Agenda<http://homepage.mac.com/eportfolios/workshop/AgendaDigitalStory.html>.
- Yang, Y-T.C. & Wu, W-C.I.. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education*. (59), 339-352.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretmen Adaylarının Öğretimde Yansıtıcılığa İlişkin Görüşleri

Ar. Gör. Berna COŞKUN ONAN
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı
onanberna@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Geçtiğimiz yüzyılda eğitim ortamlarında öğretmenlik uygulamalarına yönelik araştırmalarda gözle görülür bir artış yaşanmaktadır. Bu artışa paralel olarak birçok yeni terimle karşılaşmaktadır. Bunlardan bazıları; yansıtıcı eğitim, yansıtıcı uygulayıcı, eylemde yansıtma, yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretimdir. Dewey' e göre (1933) yansıtıcı düşünme, herhangi bir bilgiyi ve onun amaçladığı *Sonuç*lara ulaşmayı destekleyen bir bilgi yapısının etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünülmesi olarak tanımlandığından, öğrenende oluşacak birikimi, hazırlığı ve eğilimleri tanımlamaya yöneliktir. Schön'e göre ise (1983) yansıtıcı düşünme, uygulama süreci içerisinde açıklanmakta ve yansıtıcı uygulamayı eylemin ne'liğine ve niçin'liğine yönelik olarak uygulayıcının çözümlemesi gereken bir kuram ve uygulama diyalektiği olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi, teori-pratik ilişkisi kurdurmaya dönük tüm eylemleri destekleyen yapısı nedeniyle, yansıtıcı düşünme yetisinin önem kazandığı alanlardandır.

Sanat eğitiminin her basamağında öğretmen ve öğrenci arasında kuram ve uygulamanın sentezlendiği sanatsal uygulamaların öğretimi sebebiyle oluşan yansıtıcı bir etkileşim mevcuttur. Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerindeki kazanımlarını ve geçmiş kişisel deneyimlerini yansıtıcılarının sağlanacağı ders, öğretmenlik uygulaması dersidir. Bu ders, teori ve uygulama ilişkisini kurdurmaya dönük konuların öğretimi bağlamında yansıtıcılığının yanı sıra, düşünme ve uygulama alanlarının birleştirilmesinde karşılaşılan ahlaki (toplumsal değerler), politik ve teknik konularda etkin aktarma durumları oluşturulmasına da yöneliktir (Zeichner'den akt: Zimmerman, 1994). Bu konuda Dewey (1991, s.4) yansıtıcı düşünmeyi "Bir karışıklık durumunda, bireyin durumla ilgili rahatsızlığını gidermek amacıyla, duygu, inanç ve bilgisini, birbirini destekleyecek biçimde ardışık ve tutarlı olarak sıralayıp, ortaya çıkan *Sonuç*ların mantıksal uygunluğuna göre kabul ya da ret edilmesine bilinçli olarak karar verme süreci" olarak nitelendirir. Yansıtıcılıkla ilgili farklı yaklaşımların bir arada ele alınmasıyla, ortaya sanat eğitimi bağlamında incelenmesi gereken üç geçişken durum çıkmaktadır. Bunlar; uygulayıcı yani öğretmenin geçmişten getirdiği sanat eğitimi deneyimleri, bu deneyimlerin, lisans eğitimi kazanımlarıyla eyleme geçirdiği öğretmenlik deneyimleri ile ilişkisi ve tüm bu yansıtıcı sürecin, eğitim ortamlarında karar verme durumlarına etkisi.

Bu bağlamda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; sanat eğitiminde alanın teori ve uygulamasının öğretimine dönük çalışmalar ağırlıkta, öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerinin ve geçmişten gelen deneyimlerin eyleme yansımalarının önemini vurgulayan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin geçmiş deneyimlerinde merkezî bir eğitim sisteminin farklı sosyo-ekonomik bağlamlarda deneyimleyen kişiler oldukları düşünülürse, bu durum öğrencilerden elde edilecek verilerin, farklı deneyimleri yansıtacağı görüşünü de güçlendirmektedir.

Amaç: Araştırmada, sanat eğitiminde yansıtıcı düşünme ve öğretme deneyimlerinin, incelenmemiş bir konu olması sebebiyle, ileride yapılacak çalışmalara bir çerçeve oluşturmak amacıyla şu üç soruya cevap aranmaktadır:

- Görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının geçmiş kişisel deneyimleri, öğretmenlik uygulaması sürecinde oluşan yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenlik uygulaması deneyimleri, görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinde ne tür değişiklikler meydana getirmektedir?
- Görsel sanatlar dersi öğretmen adaylarının kişisel yansıtıcı düşünme yaklaşımları, öğretmenlik uygulamalarında hangi yansıtıcı öğretim etkinlikleriyle ortaya çıkmaktadır?

Yöntem: Araştırmada, nitel bir araştırma yaklaşımı benimsenmiş, veriler durum çalışması deseni aracılığıyla bir araya getirilmiş ve desenlenmiştir. Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği, bir duruma ilişkin farklı disiplinlerin birer etken olarak incelendiği bütüncül bir yaklaşımla, bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerine yoğunlaşılmasıdır (McMillan, 2004, s.271, Glesne, 2012, s.30). Çalışmada, Dewey (1933) ve Schön'ün (1983) görüşleriyle temelleri atılan yansıtıcı düşünmenin, sanat eğitimi alanında yansıtıcı öğrenme durumlarına dönüşüp dönüşmediğinin araştırılması amacıyla iç içe geçmiş tek durum deseni bir model olarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.290). İç içe geçen iki durumun ilki, öğrencilerin geçmiş sanat eğitimi deneyimlerinin sanatsal uygulamalarına yansımalarına ilişkin görüşleri iken ikinci durum bu geçmiş deneyimlerin öğretmenlik deneyimlerinde öğretim yöntemlerine ve sorunlu durumlarda çözüm üretmelerine yansımalarıdır. Bu şekilde yansıtıcı düşünme yoluyla iç içe geçmiş bir öğrenme ve öğretme etkileşiminin araştırılması söz konusu olmaktadır. Katılımcılar, Uludağ Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfa devam eden görsel sanatlar dersi öğretmen adayları arasından, 2013-2014 öğretim yılının güz döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Bu öğrencilerin farklı ana sanat atölyelerden ve farklı coğrafi bölgelerden gelme durumları, araştırmacı tarafından ölçüt olarak belirtilmiştir. Gönüllü olan 9 öğretmen adayı çalışma kapsamına alınmıştır. Veriler; öğrencilerle geçmiş deneyimlerine ilişkin görüşmeler, öğrencilerin öğretim deneyimlerine ilişkin günlükleri, öğrencilerin öğretim deneyimlerine yönelik yazılarından elde edilmiştir. Veri analizi sürecinde, sanat eğitimi alanında yansıtıcılığa ilişkin çalışmaların kuramsal bir çerçeve oluşturulmaması nedeniyle veri setinden yola çıkılmış ve veriler tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Liamputtong'un (2009, s.134) tematik analiz işlem basamakları izlenerek ve sürekli karşılaştırmalarla okumalar yapılarak, çapraz kodlama ile kodlara, kategorilere ve temalara

ulaşılmıştır. Oluşan temalar, doğrudan anlatımlara başvurularak betimlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla çeşitleme stratejileri benimsenmiştir. Görüşmeler, günlükler ve yazılı notlarla, veri toplama yönteminde çeşitlilik sağlanırken, farklı coğrafyalardan öğrencilerin tespit edilmesi ile veri kaynaklarında çeşitliliğe gidilmiştir. Güvenirliğin artırılması konusunda araştırmanın veri toplama ve analizi gibi süreçlerine ilişkin bilgiler, açıklayıcı bir şekilde ifade edilmiştir (Güler, Halicioğlu ve Taşğın, 2013, s.338-345). Araştırmada açıklayıcılığı arttırmak amacıyla veriler görselleştirilerek tablolarla sunulmuştur. Analiz sürecinin geçerliği, temaların oluşum basamakları ve kodların açıklamaları, uzman görüşlerine sunularak artırılmıştır. Ortak görüşte olunmayan kategoriler, ilgili bulunan temalara katılmıştır.

Geçici bulgular: Tüm *Bulgular*, ortaya çıkan temalar altında sunulmuştur ve araştırmanın problemi doğrultusunda ilgili literatürle ilişkilendirilerek *Sonuçlara* ulaşılmıştır.

Tartışma: Bu çalışmada, bu araştırma yöntemi ve modeli uygulanarak, lisans düzeyi eğitimde yansıtıcı öğrenme ortamları oluşturmaya olanak tanıyan öğretmenlik uygulamaları dersine dikkat çekilmiştir. Araştırmada analiz birimi olarak öğretmenlik uygulamaları merkeze alınmış, yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim durumlarının öğretmenlik uygulaması dersi yoluyla tipik bir uygulama sürecinde nasıl işlediği durumu ortaya koyulmuştur. Bu durumda elde edilen veriler, temalara dayandırılarak açıklandığından, öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretim stratejileri geliştirme gibi konularda yol gösterici bir nitelik kazanmıştır. Öğretim elemanlarının yanı sıra öğretmen adaylarının da gerek kişisel, gerekse pedagojik olarak yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı öğretim konularında duygudaşlık kurabilmeleri konusunda alana olumlu katkıları olacağı konusunda bir yargıya varılmıştır.

Anahtar kelimeler: yansıtıcı düşünme, yansıtıcı öğretim, sanat, eğitim

Kaynakça

- Bayrak F. ve Usluer Y. K. (2011). Ağ Günlük Uygulamasının Yansıtıcı Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40: 93-104, s.94.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books
- Glesne C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çeviri Editörü: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu). (orijinali: 2011, 4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güler A., Halicioğlu M. H. ve Taşğın S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Liamputtong P. (2009). Qualitative data analysis: conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*. 20 (2), pp.133-139. http://www.halo.each.com.au/health-promotion/images/uploads/HPJA-Qual_Data_Analysis.pdf 07.12.2013. 08:15 tarihinde ulaşılmıştır.
- McMillan J. H. (2004). *Educational Research: Fundamentals for Consumer*. (4.bs.) USA: Pearson Publishing.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. 2008. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman E. (1994). Concerns of Pre-Service Art Teachers and Those Who Prepare Them To Teach. *Studies in Art Education*. 47 (5), pp. 59-67. <http://www.jstor.org/stable/1320822> 02.04.2012 04:58 tarihinde ulaşılmıştır.

Arş. Gör. Yasemin HACIOĞLU
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
haciogluyasemin@gmail.com

Arş. Gör. Ümmü Gülsüm DURUKAN
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
u.g.durukan@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hcsahin38@gmail.com

ÖZET

Fen bilimlerinde öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşmalarında bilimsel süreç becerileri oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere hazır balık vermek yerine balık tutmayı öğretmek için bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bilimsel süreç becerilerinden birisi de ölçme becerisidir (Akdeniz, 2011; Karşı, 2011; Tan & Temiz, 2003). Ölçme, bireyin hem fen öğrenirken kavramlar arası farklılıkları öğrenebilmesi, hem de bireyin fen okuryazarı olabilmesi için önemli bir beceridir. Çünkü fen okuryazarı bir birey, çevresinde cereyan eden olayları, olguları gözlemler, algılar ve bunların kendi hayatındaki yerinin farkında olur. Bireyler ölçme becerisini formal olarak ilk kez ilköğretimde edinmeye başlamaktadır. Ancak yapılan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin ağırlık ve kütle birimlerini karıştırdıkları, bununla birlikte ölçü aletlerinin isimlerini de karıştırdıkları tespit edilmiştir (Koray, Özdemir & Tatar, 2005). Çıldır (2012), yaptığı araştırmada fizik öğretmen adaylarının çoğunun sürgülü kumpas, mikrometre gibi daha çok mekanik laboratuvarında yer alan ölçü aletlerini kullanma konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını tespit etmiş ve bu durumu da bahsedilen bu ölçü aletlerinin çok sık kullanılmaması ile yorumlamıştır. Bireylerin ölçme becerisini kazanmaları için öncelikle hangi niteliğin hangi ölçü aleti ile ölçüldüğünü ve birim olarak nasıl ifade edildiğini bilmesi gereklilik olarak görülmektedir. Aksi halde bireylerin, ölçülecek nitelikleri yanlış ölçü aletleri ile ölçmesi ya da ölçtüğü niteliği doğru ölçü aleti kullanarak ölçmesine rağmen yanlış bir birim kullanarak ifade etmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu bağlamda bireylere ölçü aletlerini ve ölçtükleri niteliklere yükledikleri birimlerin öğretilmesi oldukça önemlidir. Fen bilimleri dersinde öğrencilere ölçme becerisini kazandıracak, ölçü aletlerini ve birimlerini öğretecek kişiler fen bilgisi öğretmenleridir. Fen Bilgisi öğretmenleri lisans eğitimleri süresince çeşitli laboratuvar ve fen öğretimi dersleri almaktadırlar. Buna paralel olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçü aletlerini tanıma, bu ölçü aletleri ile ölçülen niteliğin birimlerini bilme durumları merak edilmektedir. Bu durumda “Acaba fen bilgisi öğretmen adayları ölçü aletleriyle ve birimlerle ilgili neler biliyorlar ve öğretmen adaylarının bu bilgileri sınıf seviyesi değişikçe değişmekte midir?” soruları akla gelmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında sürekli karşılaşacakları ve derslerinde öğrencilerine öğretecekleri ölçü aletlerini ve bu aletlerin ölçüm *Sonuç*larını ifade eden birimleri tanıma konusunda ne kadar yeterli oldukları da bilinmemektedir. Dolayısıyla bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçü aletleri ile ölçülen niteliğin birimleri hakkındaki düşüncelerinin sınıf seviyesine göre nasıl bir değişiklik gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın *Sonuç*larının öğretmen eğitiminde ölçü aletlerinin ve ölçü aletleri ile ölçülen niteliğin birimlendirilmesinin öğretilmesine dikkat çekeceğine inanılmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının ölçü aletlerini tanıma ve ölçülen niteliğin birimlerini belirleme durumlarındaki gelişim sınıf seviyelerine göre incelendiğinden, araştırma enlemsel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Doğu Karadeniz Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği; 1. sınıf (N=58), 2. sınıf (N=68), 3. sınıf (N=67) ve 4. sınıf (N=66) olmak üzere toplam 259 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ölçü Aletleri ve Birimler Anketi (ÖLABA)” kullanılmıştır. ÖLABA hazırlanırken, ilköğretim fen bilimleri öğretim programına yönelik hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılması kabul edilen fen bilimleri ders kitapları incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında tespit edilen 17 tane ölçü aletinin isimleri bir tablonun sütununda liste halinde sunulmuştur. Verilen tabloda, öğretmen adaylarından ölçü aleti ile ölçülen niteliği ve ölçülen bu niteliğin birimlerini belirtmesi istenmiştir. Anketten elde edilen veriler; doğru (D), alternatif kavram (AK), yanlış (Y), birim (Br), sembol (S) ve görüş bildirmedi (GB) olarak kodlanmış ve kullanım sıklığına göre yüzdelik değer hesabı yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçü aletleri ile ilgili verdikleri cevaplardan alıntılar da sunulmuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının ölçü aletlerinin ölçtüğü niteliklerle ilgili yanlış bilgilere ve ölçülen niteliğin birimleri ile ilgili bilgi eksikliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ölçü aletlerinin ölçtüğü niteliklerle ilgili cevaplar incelendiğinde; ısı-sıcaklık, ağırlık-kütle, akım-gerilim-direnç, açık hava basıncı-kapalı kaptaki gaz basıncı kavramlarının birbiriyle karıştırdıkları görülmektedir. Bu kavram karmaşıklığına paralel olarak da birimlerin de birbiri yerine kullanıldığı hatta kavrama ait sembolün birim yerine kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, termometrenin ısı ölçtüğü şeklindeki alternatif kavrama 1-2 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının cevaplarında rastlanılmıştır. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının ise sıcaklık doğru cevabını vermelerine rağmen sıcaklığın birimleri arasında “Joule” birimini de kullandıkları dikkat çekmektedir. Aynı zamanda 1 ve 3. sınıf öğretmen adaylarının sıcaklığın birimini sıcaklığın sembolünü (T) kullanarak ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçü aletlerinin ölçtükleri niteliklerin birimleri ile ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde; metrik sisteme göre birbirine dönüşümü yapılan birim sistemleri arasında doğru cevap olarak daha çok MKS birim sistemindeki birimleri kullanma eğiliminde oldukları ve CGS sistemindeki birimleri daha az sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları sınıf seviyelerine göre karşılaştırıldığında ise termometre, kalorimetre, dinamometre, el kantarı, terazi, baskül, ampermetre, voltmetre, direnç ölçer, beher, dereceli silindire yönelik verilen cevaplarda sınıf seviyesi ilerledikçe doğru ifadelerin kullanım sıklığında bir artış olduğu görülmektedir. Fakat tüm

ölçü aletleri için bu artışın tüm ölçü aletleri için düzenli bir artış olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durumun aksine öğretmen adaylarının özellikle de birimlere yönelik cevaplarındaki Ak'larında sınıf seviyesine göre bir azalma da bulunmamaktadır. Benzer AK'lara genelde her sınıf seviyesinde rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarının barometre, manometre, kronometre, sürat ölçer, cetvel ve desibelmetre ile ilgili cevaplarında ise sınıf seviyesine göre bariz bir değişim görülmemektedir. Bu durum bu ölçü aletlerinden barometre, manometre, sürat ölçer ve desibelmetrenin laboratuvar derslerinde çok sık kullanılmamasından cetvel ve kronometrenin ise günlük hayatta karşılaşılan bir ölçü aleti olmasından kaynaklanabilir. Çünkü öğrencilerin çok sık kullanılmayan ölçü aletleri ile ilgili bilgiyi edinmesinde ve ölçme becerilerinin gelişmesinde problemler olabilir. Benzer şekilde günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü aletleri ile ilgili tüm öğrenim seviyesindeki öğrencilerin cevaplarının paralel olması da olası bir durumdur. Ancak 2. sınıf öğretmen adaylarının bu ölçü aletleriyle ilgili doğru ifadelerinde, diğer sınıf seviyelerindeki öğretmen adaylarının doğru cevaplama sıklıklarının aksine önemli bir azalma olduğu ve AK kategorisindeki cevaplarında da önemli bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının ölçü aletleri ve birimleri ile ilgili bilgilerinin sınıf seviyelerine paralel bir şekilde artış olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim üyesinin öğretmen adaylarının ölçü aletlerini ve ölçülen niteliklerin birimlerini tanımasına gösterdiği hassasiyete ve aldıkları eğitimin içeriğine göre değişebileceği şeklinde de yorumlanabilir. Çünkü öğretmen adaylarının lisans öğrenim süreçlerinde, ilgili dersleri farklı öğretim üyelerinden almış olmaları ve her öğretim üyesinin ölçü aletlerinin ve birimlerinin tanınmasına gösterdiği hassasiyetin farklılık göstermesi de muhtemeldir. Öğretmen adaylarının ölçü aletlerini, birimlerini tanımalarına ve keşfetmelerine yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor nitelikleri barındıran etkinlikler hazırlanarak uygulanması ile adayların bilgi eksikliklerinin giderilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Fen öğretimi, ölçü aletleri, birimler, fen bilgisi öğretmen adayı.

Kaynaklar

- Akdeniz, A.R. (2011). *Problem Çözme, Bilimsel Süreç ve Proje Yönteminin Fen Eğitiminde Kullanımı*, Ed.: Salih Çepni, Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi, (9. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, s: 153-179.
- Çıldır, S. (2012). Fizik Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Araç-Gereçlerini Kullanım Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri ve Kuramsal Deney Tasarlama Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 93-102.
- Karlı, F. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmesinde ve Kavramsal Değişim Sağlamasında Zenginleştirilmiş Laboratuvar Rehber Materyallerinin Etkisi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Koray, Ö., Özdemir, M. & Tatar, N. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin "Birimler" Hakkında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları: Kütle ve Ağırlık Örneği. *İlköğretim Online*, 4(2), 24-31.
- Tan, M. & Temiz, B.K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.

Yrd. Doç. Dr. Gülşah BATDAL KARADUMAN
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü İSTANBUL
gulsah@istanbul.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Evren ŞAR
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü İSTANBUL
evrensar@gmail.com

ÖZET

Günümüzde müzeler, değişen eğitim anlayışlarının paralelinde etkin ve aktif eğitim ortamlarından biri olarak (Jonassen, 2003) çağdaş eğitimi önemseyen ülkelerin en çok yararlandığı kurumlardan biri haline gelmiştir (McClean, 1996). Bu bağlamda gelişmiş ülkelerde müzelerin sadece eğitim kurumlarından müzeye yönelik olarak eğitime adapte edilmediğini aynı zamanda müzelerin de bireysel olarak eğitim sistemi içine kendilerini çeşitli aktiviteler ile dahil etmeye çalıştıklarını görmekteyiz.

Doğal olarak müzelerin galerilerinde geçirilen zamanlar önem taşımaktadır (Mercin, 2003) ancak Batılı ülkelerde müzeden yararlanmanın ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için müze gezisinden önce müzenin çocuk eğitiminden sorumlu elemanlarının okullara gittikleri ve çocukları müze gezisine hazırlayan etkinlikleri öğretmenle birlikte okulda uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca müze eğitimi derslerinin gerek öğretmen eğitimi müfredat programları içinde yer alması gerekse örgün öğretim içinde resmi olarak bu derslerin desteklenmesi çocukların oldukça bilinçli bir şekilde müzelerden faydalanabilmesine ve müze ziyareti sırasında geçirilen sınırlı saatlerin daha verimli geçirebilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca gezi sonrasında, müzede çocukların gördüklerini uygulayacakları bir ortam sunularak onlara atölye çalışmaları yaptırılmaktadır. Böylece çocuklar yalnızca görmekle kalmamakta, aynı zamanda yaşayarak öğrenmektedirler (Abacı, 1996, akt. Önder, Abacı, Kamaraj, 2009).

Türkiye’de de eğitimde müzelerden yararlanma düşüncesi yeni oluşmuş olmamasına rağmen bu alandaki çalışmalar çok da yeterli bulunmamaktadır (Şar, Sağkol, 2013). Ancak açıktır ki Batı ülkelerinde müzelerin okul gruplarına uyguladıkları programların, Türkiye’de okulların önderliğinde uygulanması hiç de zor değildir (Önder, Abacı, Kamaraj, 2009).

Müze ve müze eğitimi dendiğinde akla ilk gelen tarih ve sanat müzeleri olmasına karşın, bilim ve doğa müzeleri gibi pek çok farklı müze türü de bulunmaktadır (Abacı, 1996). Makalemizde bu müze türlerinin ve çok daha spesifik olan matematik müzelerinin matematik eğitimine katkısı inceleneceği gibi ayrıca konu ile bağlantısı ilk bakışta var gibi görünmeyen sanat ve tarih müzelerinin de interdisipliner bir yaklaşım ile geliştirilecek etkinlikler sayesinde matematik eğitimini nasıl daha eğlenceli ve zevkli bir hale getirebileceği konusunda görüş ve değerlendirmelere yer verilecektir. Zira Türkiye gibi çok zengin bir tarihi ve coğrafi mirasa sahip bir ülkenin bu kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmasının eğitimde oldukça büyük bir artı değer sağlayacağı açıktır.

Matematik eğitimi-öğretimi, yalnızca okullar ile sınırlı kalmayıp sınıf dışı ortamlarda da devam eden bir alan olarak görülmelidir. Sınıf dışı etkinliklerin matematik eğitiminin önemli bir parçası haline getirilmesi ve buralardan bir eğitim ortamı olarak yararlanılması birçok açıdan yarar sağlayabilir. Son yıllarda Türkiye’de yenilenen öğretim programlarında sınıf dışı etkinliklerin öğrencilere kazandırabileceği bilgi ve beceriler göz önünde bulundurularak sınıf dışı etkinliklere önem verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin de bu doğrultuda sınıf dışı etkinlikleri matematik eğitimi sürecinin bir parçası haline getirmeleri önemlidir (Yıldız, Göl, 2014). Sınıf dışı etkinliklerin matematiği, doğada, mimaride ve sanattaki biçimler, şekiller ile süslemelerin tanımlanmasına işaret etmektedir (Tzanakis vd., 2000, akt. Yıldız, Göl, 2014).

Kütüphaneler, tarihi mekânlar ve müzeler sınıf dışı etkinliklerin başka bir kümesini oluşturmaktadır. Bunlar arasında özellikle matematiksel resimlerin bulunduğu ve tarihe yönelik açıklamaların yer aldığı müzeler eğitim-öğretim sürecini zenginleştiren kurumlar olarak görülüp değerlendirilmelidir (Weng Kin, 2008: 36, akt. Yıldız, Göl, 2014). Müzelerin eğitim-öğretim için kullanılması birçok açıdan fayda sağlayabilir; öğrenilenlerin kalıcı olmasına, öğrencilerin sosyalleşmesine ve daha kültürlü hale gelmelerine katkıda bulunabilir (Atik, 1999; Erdoğan, 2007, akt. Yıldız, Göl, 2014). Ayrıca, öğrencilerin gözlem, analiz yapma, değerlendirme, sınıflandırma, karşılaştırma, dinleme, soru sorma ve iletişim kurma gibi becerilerini geliştirir. Öğrencilerin yazılı kaynaklar dışında görsel kanıtı kullanmasını, değerlendirmesini ve analiz etmesini sağlar. Öğrencilerin çevre bilincini geliştirir. Hem grup çalışmasına hem de bireysel öğrenmeye yönelik fırsatlar sağlayabilir (Yıldız, Göl, 2014).

Çalışmamızın amacı, Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yenilenen matematik öğretim programlarında müzelerin öğrencilere kazandırdığı bilgi, beceri ve değerler göz önünde bulundurularak (Tarman, Ergür, Eryıldız, 2012) müze ziyaretlerine verilen öneme dikkat çekmektir. Özellikle geometrik şekilleri tanımları konusunda Türk Motiflerinin kullanıldığı Müzelerden yararlanmak ve öğrencilerle bu müzelere gezi düzenlenmesiyle, öğrencilerin hem motiflerin tarih içindeki değişimlerini görmeleri hem de tarih ve müzecilik bilgisine sahip olmaları sağlanmaktadır (Batdal Karaduman, 2012). Bu nedenle, matematik öğretim sürecinde müzelerin öğrenme alanı olarak görülmesi ve müzelerden yararlanılması büyük önem kazanmaktadır. Ülkemizde matematik öğretiminde sınıf dışı etkinlikler ile ilgili kapsamlı bir çalışmanın bulunmaması büyük bir eksiklik olup bu eksikliği gidermek için böyle bir çalışma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ‘müze’ kavramı incelenmiş ve müzenin toplumdaki rolü ve değişen, çağdaşlaşan müzecilik anlayışının önemi ve matematik

öğretiminde müzelerden nasıl faydalanabiliriz üzerinde durulmuştur. Matematik derslerde müzelerin kullanımına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Müzelerin matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik çeşitli konulardaki çalışma yapıları, ders planları hazırlanmıştır.

Araştırmamızda literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmamız sonucunda, müzeler yarımıyla gerçekleştirilen matematik öğretimi etkinliklerinden istenilen verimin sağlanabilmesi için bu tür etkinliklerin bir plan çerçevesinde yürütülmesi gerekliliği, matematik öğretmenlerinin müze etkinliklerin etkili bir şekilde nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Önerilerden bazıları ise şu şekildedir; eğitim amaçlı olarak kullanılabilecek müzeler eğitimciler tarafından belirlenmeli ve bu müzelerde gerçekleştirilecek öğretim programlarının hazırlanmasında üniversitelerin ilgili birimlerinden destek alınmalıdır, öğretmenler ve okul yöneticilerine müzelerden nasıl yararlanacakları ile ilgili hizmet içi seminerler verilmelidir, müzeler okul gruplarının ziyareti esnasında, sadece eserlere bakma dışında, drama, öykü anlatma, eser karşısında tartışma, düz anlatım, gözlem ve gözlemsel çizim, tarihi nesnelerle etkileşim, grup çalışmaları ve çalışma yaprağı etkinlikleri hazırlayabilirler.

Anahtar kelimeler: Müze, müze eğitimi, matematik öğretimi, Arkeoloji Müzesi.

Kaynaklar

- Abacı, Oya. (1996). Müze Eğitimi. *Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi*. İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Atik, Ş. (1999). Müzelerimizin Yeniden Yapılanması Kapsamında Müze-Toplum İlişkisi, Müze Toplum İlişkisi Bağlamında Müze Tanıtımı ve İletişim. *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (Derleyen Prof. Tomur Atagök). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi. 155-172
- Atagök, T. (1994). *Kültür ve Toplum. I. Müzecilik Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İstanbul: Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Basımevi.
- Batdal Karaduman, Gülşah. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcı Düşünme, Uzamsal Yetenek Düzeyi Ve Erişime Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2006). Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Fene Karşı İlgi Düzeylerinin Değişmesine Ve Akademik Başarılarına Etkisi: Enerji Parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 95-114.
- Jonassen, D. H. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*. U.S.A: Upper Saddle River.
- McLean, F. (1996). *Marketing the Museum*. London: Routledge.
- Mercin, L.(2003). Kültür ve Sanat Degerlerinin Yasatılmasında Müzelerin Rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(6), 106-114.
- Önder, A., Abacı, O., Kamaraj, I. (2009). Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara Örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(25). 103-117.
- Şar, E., Sağkol, T. (2013). Eğitim Fakültelerinde Müze Eğitimi Dersi Gerekliliği Üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 83-90.
- Tarman, B., Ergür, Ş., Eryıldız, F. (2012) Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(1), 103-135.
- Yıldız, C., Göl, R. (2014). Matematik Derslerinde Sınıf Dışı Etkinliklerin Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 85-94.

Zenginleştirilmiş Laboratuvar Rehber Materyali ile Alternatif Kavramları Gidermek ve Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmek Mümkün müdür? Gaz Yasaları Örneği

Yrd. Doç. Dr. Fethiye KARSLI
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
fethiye@karsli@gmail.com

Prof. Dr. Alipaşa AYAS
Bilkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye,
alipasaayas@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Fen biliminin içeriği, bilimsel kavramlardan ve Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)’nden oluşmaktadır. Ancak fen eğitiminde öğrencilere bilimsel içeriğin kazandırılmasının mı yoksa BSB’nin kazandırılmasının mı daha önemli olduğu tartışılmaktadır. Aslında birinin öğrenilmesi bir diğ erinin öğrenilmesine yardımcı olabilir. Etkili bir kavram öğretimi, bu ikisini bütünlüştirebilmeyi gerekli kılar.

Öğrencilerin kavramları bilimsel olarak doğru yapılandırılmalarını sağlamak ve onlara BSB’leri kazandırabilmek için ilk olarak alternatif kavramlardan öğrencileri arındırmak ve doğru bilgiye nasıl ulaşabileceklerinin yollarını öğretmek gerekmektedir. Fakat yapılan çalışmalar öğrencilerin öğrenme ortamına gelmeden önce ve sonra bazı alternatif kavramlara sahip olduklarını ve BSB seviyelerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bilimsel olarak doğru kabul edilen kavramların haricinde geliştirdikleri alternatif kavramların oluşmasında; a) öğrencilerin öğrenme ortamlarına birtakım yanlış inançlarla gelmesi, b) öğretimin etkili bir şekilde düzenlenmemesi, c) ders kitaplarında ve/veya diğ er öğretim kaynaklarında yanlış anlaşılma meyil veren ifadelerin olması, d) öğretmenlerin ders anlatırken yanlış ifadeler kullanması, e) öğretim sürecinde tartışılan alternatif kavramlı fikirlerin ve sunulan bilimsel açıklamaların öğrenci tarafından yanlış yorumlanması, f) öğretmenlerin laboratuvarlara ve laboratuvarlarda BSB’lere yeterince önem vermemesi sonucu öğrencilerin olayları bilimsel olarak sorgulamadan, bilgiyi hazır olarak almaları ve ezberlemeleri vs. neden gösterilebilir. Nedeni her ne olursa olsun alternatif kavramlar, çocuğun kendi gözlem ve tecrübesi yoluyla zihinde yapılandırıldığından, başka bir deyiş le kendine ait fikirleri olduğundan, çocuk için önemli ve mantıklı bulunmakta, değiştirilmeye gerek duyulmamaktadır (Nieswandt, 2001). Buna ek olarak bu alternatif kavramlar değiştirilmeye karşı oldukça dirençli olmakta ve öğrencilerin daha üst düzey bilgileri öğrenmelerine olumsuz yönde etki etmektedir (Ayas vd., 2010; Canpolat vd., 2004).

Fen biliminin önemli bir dalı olan kimya dersi, birçok soyut kavram içermesinden dolayı farklı ülkelerde, farklı yaş gruplarındaki öğrenciler tarafından zor bir ders olarak nitelendirilmektedir (Orgill ve Bodner, 2004). Kimya konularından olan gazlar konusunun hem soyut hem de somut yönünün olması, somut yönünün de çoğu gaz için direkt gözlenememesi, öğrencilerin zihinlerinde gaz kavramını yeterince oluşturamamasına sebep olmaktadır (Stavy, 1998). Özellikle ders kitaplarında gazlar ile ilgili yer alan soruların matematiksel ağırlıklı olup, kavramsal boyuta çok az yer verilmesi (Lin vd., 2000) ve öğrencilerin öğrenme ortamına günlük deneyimlerinden gelen alternatif kavramlarla gelmesi de konunun doğru bir şekilde yapılandırılmamasına sebep olmaktadır (Nakhleh ve Mitchell, 1993). Gazlar konusunda alternatif kavramları belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda ilköğretim öğrencilerinin (Nakiboğlu ve Özkılıç Arık, 2006); ortaöğretim öğrencilerinin (Bak ve Ayas, 2006); öğretmen adaylarının (Karşlı, 2011; Birinci Konur ve Ayas, 2010) ve hatta öğretmenlerin (Lin vd., 2000; Chou, 2002) bile yetersiz anlamalara ve bazı alternatif kavramlara sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Gaz ve gaz yasaları konusunun ilköğretimden başlayarak birçok öğrenim düzeyindeki öğrencilerde ve hatta öğretmenlerde bile alternatif kavramlara rastlanılan bir konu olması, özellikle fen kavramlarının ilk temellerini atacak fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun olmadan bu alternatif kavramlarını düzeltmelerini gerekli kılmaktadır.

Gazlar konusunda yapılan kavramsal değişim çalışmaları incelendiğinde: Şenocak ve diğ erleri (2007) “gazlar” konusunda 1. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile probleme dayalı öğretim yönteminin; Kautz ve diğ erleri (2005) “gaz yasaları” kavramında üniversite öğrencileri ile araştırmaya dayalı yaklaşımın; Abdullah ve Shariff (2008) lise 2 öğrencileri ile araştırmaya dayalı bilgisayar simülasyonlarının; Gürses ve diğ erleri (2002) ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ile kavramsal değişim yaklaşımının; Liu (2006) lise 3 öğrencileri ile bilgisayar modellemesi ile kombine edilmiş basit araç gereçli laboratuvar aktivitelerinin ve Robins ve diğ erleri (2009) lise 3 öğrencileri ile araştırmaya dayalı yaklaşımın kavramsal anlamaya etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma *Sonuçları*ndan çalışmalarda kullanılan kavramsal değişim yöntem ve/veya tekniklerinin öğrencilerin alternatif kavramlarını büyük oranda giderdiği belirtilmekle birlikte bazı araştırmalarda, tamamen öğrencilerin alternatif kavramlarının giderilemediği de belirtilmektedir. Bu durum kullanılan materyallerin yapısından ve konunun soyut yönünün oldukça fazla olmasından ya da sadece bir veya iki öğretim yönteminin kullanılmasından da kaynaklanabilir. Bazı araştırmalarda sürekli olarak sadece bir kavramsal değişim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin bu yöntemden sıkılmasına ve herkesin öğrenme stillerine hitap edememesinden dolayı dezavantaj oluşturacağına dikkat çekilmiştir (Dole, 2000). Bu noktada birçok araştırmacı farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretimin zenginleştirilmesinin bu dezavantajın önüne geçebileceğini belirtmiştir (Karşlı ve Çalık, 2012).

Çalışmanın amacı: Bu *Çalışmanın amacı*, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları dersi kapsamında “Gazlar” konusundaki kavramlara yönelik, öğrencilerin hem BSB’ni geliştirmelerine hem de olumlu yönde kavramsal değişim sağlamalarına fırsat sunan laboratuvar rehber materyali geliştirmek ve etkililiğini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada ön test-son test dizaynı yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında, Fen Laboratuvarı Uygulamaları-1 dersini alan, 2 farklı

şubede öğrenim gören deney grubu (N=24) ve kontrol grubu (N=25) toplam “49” 3. sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır. Deney grubunda, 5E’nin aşamalarına çalışma yaprağı, bilgisayar animasyonları, kavramsal değişim metni ve deney gibi farklı kavramsal değişim yöntem/tekniklerinin adapte edilmesiyle zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyali; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi (teorik bilgi, soru-cevap ve deney) kullanılarak uygulamalar yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Karşı ve Ayas (2013) tarafından geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış “çoklu formda bilimsel süreç becerileri testi (BİSBET)” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen iki aşamalı “Gaz yasaları kavram testi (GYKT)” kullanılmıştır.

Sonuç: BİSBET ve GYKT’den elde edilen verilerin istatistiksel analizleri, deney ve kontrol grupları arasında hem BSB hem de kavramsal değişim başarıları yönünden deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğunu ($p < .05$) göstermektedir. Araştırmada, 5E öğretim modeline dayandırılarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin, öğrencilerin BSB’lerini geliştirmede ve onların ele alınan konularda alternatif kavramlarını gidererek olumlu yönde kavramsal değişim gerçekleştirmelerinde geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu *Sonuçlarına* ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilimsel Süreç Becerileri, Kavramsal Değişim, Laboratuvar Rehber Materyalleri, Gaz Yasaları.

Kaynakça

- Abdullah, S. ve Shariff, A. (2008). The Effects of Inquiry-Based Computer Simulation with Cooperative Learning on Scientific Thinking and Conceptual Understanding of Gas Laws, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4, 4, 387-398.
- Ayas, A., Özmen, H. & Çalık, M. (2010). Students’ Conceptions of the Particulate Nature of Matter at Secondary and Tertiary Level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 1, 165-184.
- Bak, Z. ve Ayas, A. (2006). Farklı Öğrenim Seviyelerindeki Öğrenciler Arasında Gaz Kavramının Gelişimi: Bir Cross-Age Çalışması, 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül, Ankara.
- Birinci Konur, K. ve Ayas, A. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gazlarda Sıcaklık-Hacim-Basınç İlişkisini Anlama Seviyeleri, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7, 3, 128-142.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. & Geban, Ö. (2004). Kimyadaki Bazı Yaygın Yanlış Kavramalar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1, 135-146.
- Chou, C., Y. (2002). Science Teachers’ Understanding of Concepts in Chemistry, *Proc. Natl. Sci. Council. ROC(D)*, 12, 2, 73-78.
- Gürses, A., Doğan, Ç., Yalçın, M. ve Canpolat, N. (2002). Kavramsal Değişim Yaklaşımının Öğrencilerin Gazlar Konusunu Anlamalarına Etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül, Ankara, ODTÜ Eğitim Fakültesi Bildiriler Kitabı.
- Karşı, F. & Ayas, A. (2013). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Ölçülmesine İlişkin Bir Test Geliştirme Çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi(TÜFED)*, 10 (2), 67-84.
- Karşı, F. & Çalık, M. (2012). Can Freshman Science Student Teachers’ Alternative Conceptions of ‘Electrochemical Cells’ Be Fully Diminished? *Asian Journal of Chemistry*, 23, 12, 485-491.
- Karşı, F. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmesinde ve Kavramsal Değişim Sağlamasında Zenginleştirilmiş Laboratuvar Rehber Materyallerinin Etkisi. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kautz, C., H., Heron, P., R., L., Loverude, M., E. ve McDermott, L., C. (2005). Student Understanding of the Ideal Gas Law, Part 1: A Macroscopic Perspective, *American Journal of Physics*, 73, 11, 1055-1063.
- Lin, H., Cheng, H. ve Lawrenz, F. (2000). The Assessment of Students and Teachers' Understanding of Gas Laws, *Journal of Chemistry Education*, 77, 2, 235-238.
- Liu, X. (2006). Effects of Combined Hands-on Laboratory and Computer Modeling on Student Learning of Gas Laws: A Quasi-Experimental Study, *Journal of Science Education and Technology*, 15, 1, 89-100.
- Nakhleh, M., B. ve Mitchell, R., C. (1993). Concept Learning Versus Problem Solving: There is a Difference (SYM), *Journal of Chemical Education*, 70, 190-193.
- Nakiboğlu, C. ve Özkılıç Arık, R. (2006). 4. Sınıf Öğrencilerinin “Gazlar” ile İlgili Kavram Yanılgılarının V-Diyagramı Kullanılarak Belirlenmesi, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1, 2.
- Nieswandt, M. (2001). Problems and Possibilities for Learning in an Introductory Chemistry Course From a Conceptual Change Perspective. *Science Education*, 85, 158-179.
- Orgill, M. & Bodner, G. (2004). What Research Tells Us About Using Analogies to Teach Chemistry. *Chemistry Education Research and Practice in Europe*, 5, 1, 15-32.
- Robins, L., I., Villagomez, G., Dockter, D., Christopher, E., Ortiz, C., Passmore, C. ve Smith, M., H. (2009). An Investigation into Student Understanding of the Gas Laws, *The Science Teacher*, 76, 6, 35-40.
- Stavy, R. (1988). Children’s Conception of Gas, *International Journal of Science Education*, 10, 5, 553-560.
- Şenocak, E., Taşkesenligil, Y. ve Sözbilir, M., 2007. A Study on Teaching Gases to Prospective Primary Science Teachers Through Problem-Based Learning, *Research in Science Education*, 37, 3, 279-290.

Türkiye'de Sinema Filmlerinin Sınıfta Kullanımı: Yararlılıkları-Sınırlılıkları

Yrd. Doç. Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
 Okan Üniversitesi, Türk Dili Bölümü
 gamze.yakar@okan.edu.tr

ÖZET

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, sinema teknolojisinin gelişimine paralel olarak filmlerin ve videoların kullanımına ilişkin ders sonu öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri, laboratuvar değerlendirmeleri, alan sorgulamaları gibi çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Türkiye’de pedagojik filmlerin sayıca azlığı, sinema filmlerinin belirli bölümlerinin pedagojik amaçlı kullanımının zorluğu, sinema sanatına olan ilgisizlik, filmlerin daha çok eğlence aracı olarak görülmesi, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanım kolaylığı, sinema ve eğitim teknolojilerinin gerisinde kalınması gibi nedenlerden dolayı ülkemizde, filmle öğretim tercih edilen bir yöntem olmamıştır. Dünyada ve Türkiye’de yapılan temel uygulamalı çalışmaların ışığında sınıfta film kullanımının; bilimsel bilginin akılda kalıcılığını artırması, anlaşılması zor bölümlerin görsel unsurlarla desteklemesi, kelime hazinesini geliştirmesi ve harekete geçirmesi, hayat tecrübesi ve kültür aktarımı sağlanması, uzaktan eğitim açısından da elverişli bir materyal olması, soyut düşünceleri çözümlemeye olan katkısı, hayal gücünü ve motivasyonu desteklemesi noktasında temel yararlılıkları tespit edilmiştir. Bu yararlılıklarının dışında; sinemaya ayrılan süre içerisinde sanatsal zevk, kültürel birikim, estetik duyarlılık kazanarak öğrencinin boş zamanını etkili şekilde değerlendirmiş olması, mesleki ve teknik eğitimde kendi kendine öğrenme aracı olarak kullanması da sayılabilir. Sınıfta sinema filmlerinin kullanımı, öğrencilerin toplumsallaşma sürecinde, belirlenen farkındalıklara erişmesinde yardımcı olduğu gibi, dil ve diksiyon öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Sinema filmlerinin kullanımı, diğer materyallere oranla daha karmaşıktır. Bu nedenle daha çok filmin içeriği ve öğretmen eğitimiyle ilgili sınırlılıklar meydana gelmektedir. Doğru filmin belirlenmesi, filmin temin edilmesi, filmin süresinin uzunluğu, fazla kullanıldığında okuma, yazma becerisini köreltmesi, öğretmenin film kullanımı ve filmi çözümleme konusundaki bilgisizliği, konuya uygun eğitim filmi üretilmesinin ekonomik zorluğu, filmlerin arşivlenmesi gibi sınırlılıkları da vardır. Çalışmamızda bu sınırlılıklara dair önerilerde bulunulmuştur. Bugün eğitim filmleri çeken ve dağıtan şirketler olduğu gibi iyi koşullarda film arşivleyen film kütüphaneleri de mevcuttur. Aranılan filmlerin satın alınması, kiralanması, internet üzerinden seyredebilmesi de mümkündür. Derste sinema filmi kullanacak öğretmenin araştırmacı bir tutum izlemesi önemlidir. Çalışmamızda öğretmen açısından da sınıfta sinema filmi kullanımının yararlılıkları-sınırlılıklarına değinilmiştir. Filmin kullanımı için gerekli teknolojinin sağlanmış olması, filmin seçilmesi, temin edilmesi, çözülmesi, bilimsel yöntemlere uygun olarak kullanılması, arşivlenmesi, sınıfta sinema filmi kullanım yönteminin önemli basamaklarıdır. Dünyada ve Türkiye’de Sinema Filmlerinin eğitim amaçlı kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların *Sonuçları*ndan hareketle, sinema filmlerinin sınıfta kullanımının belirlenen yararlılıkları-sınırlılıkları noktasında çalışmamızda, Türk eğitim sisteminde sinema filmleri yoluyla öğretim yönteminin daha yoğun ve etkili biçimde kullanılabilmesi için bilimsel bir yol haritasının çizilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Sinema Filmi, Filmle Öğretim, Filmle Öğretimin Yararlılıkları, Filmle Öğretimin Sınırlılıkları

Kaynaklar:

- Champoux, Joseph E. (1999) Film As A Teaching Resource. *Journal Of Management Inquiry*, 8(2). 240-251.
- Choi, Jocelyn. (2009) Teaching Vocabulary With Film In The Adult ESL Classroom. Caldwell College.
- Dikilitaş, Kenan & Düvenci, Abdullah. (2009) Using Popular Movies In Teaching Oral Skill. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Volume: 1, Issue:1, p.168-172
- Kramsch, Claire & Andersen, W. Roger. (1999) Teaching Text And Context Through Multimedia. *Language Learning & Technology* 2 (2). 114-123.
- Liu, Jing. (2010) An Experimental Study On The Effectiveness Of Multimedia In College English Teaching. *English Language Teaching*, Vol. 3; 191-194. Web: <http://www.ccsenet.org/elt>’dan 7 Eylül 2010’da alınmıştır.
- Leet, Don & Houser, Scott. (2003) Economics Goes To Hollywood: Using Classic Films And Documentaries To Create An Undergraduate Economics Course. *Journal Of Economic Education*. Volume: 34, Issue: 4,P. 326-332
- Orgeron, D., Orgeron, M. & Streible Don (2012) *Learning With The Lights Off*. New York: Oxford University Press
- Öztaş, Sezai. (2007) Tarih Öğretimi ve Filmler: “Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Paddock, John R. & arkadaşları (2001) SASB Goes Hollywood: Teaching Personality Theories Through Movies. *Teaching Psychology*, Volume: 28, Issue:2, p. 117

- Pattison, Lindsay. (2006) Taking The Movies To School: Science, Efficiency, And The Motion Picture Project, 1929-1939. History Intellectual Culture, Vol. 6; 1-15. Web: <http://ucalgary.ca/hic/>den 5 Ekim 2010'da alınmıştır.
- Pescosolido, A. Bernice. (1990) Teaching Medical Sociology Through Film: Theoretical Perspectives And Practical Tools. Teaching Sociology. Vol: 18, No: 3 p.337-346
- Roberts, Lisen. (2003) Using Feature Films To Teach Poverty. Journal Of Teaching in Marriage&Family. Volume:3. Issue 1 p.47-70
- Russel, William Benedict (2009) Teaching Social Issues With Film. Information Age Publishing Inc.
- Tickle J. Jennifer & arkadaşları (2001) Favourite Movie Stars, Their Tobacco Use In Contemporary Movies, And Its Association With Adolescent Smoking. Tobacco Control. Vol: 10, Issue:1, p.16-22
- Weber, Joseph J. (1922) Comparative Effectiveness Of Some Visual Aids In Seventh Grade Instruction. Chicago: The Educational Screen, Inc.
- Weber, Joseph J. (1928) Picture Values In Education. Chicago: The Educational Screen, Inc.
- Wehmeyer, Michael L., Dana Lattin, Martin Agren (2001) Education and Training In Mental Retardation And Developmental Disabilities. Achieving Access To The General Curriculum For Students With Mental A Curriculum Decision-Making Model. Vol: 36, Issue: 4, pp. 327-342

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevgisi ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki

Nihal TUNCA
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tuncanihal@gmail.com

ÖZET

Sosyal, kültürel, siyasal alanlarda çelişkilerin, zıtlıkların, ani değişimlerin yaşanmakta olduğu bilgi çağında, ülkelerin zihinsel, sosyal, psikolojik, ahlâki ve duygusal açılarından bir bütün olarak yetiştirilen bireylere gereksinimleri vardır. Bireyin kişiliğinin gelişmesinde ve sosyalleşme sürecinde, aileden sonra en önemli görev okula düşmektedir. Aile, toplum, medya gibi değişkenlerden planlı ve kontrollü olması yönüyle ayrılan ve bireylerin bir bütün olarak yetişmesini rastlantısallıktan kurtaran “okul”un işlevselliği öğretmen, program, öğrenci, yönetici, ders kitapları, yardımcı kaynaklar, araç-gereçler, materyaller vb. pek çok değişkene bağlı olarak farklılık göstermektedir (Tunca, 2012). Belirtilen değişkenler arasında programların yürütücüsü olan öğretmenlere “öğretimi planlama”, “sınıf içi öğretim süreçleri” ve “sınıf içi etkileşim ve sınıf yönetimi” olmak üzere üç temel rol ve sorumluluk düşmektedir (Peterson ve diğerleri, 1978; Kuran, 2002). Öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psiko-sosyal iletişim yaratma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinden oluşan (Karip, 2001) sınıf yönetiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilemektedir (Morin, 2003). Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden, genel olarak sınıfı eğitim-öğretim için hazırlaması, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyip öğrencilere benimsetmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi, öğrencilerin öğretim yaşantılarına katılımını sağlaması ve katılmayı engelleyen davranışlarını değiştirmesi beklenmektedir (Ağaoğlu, 2002). Sınıfı etkili bir biçimde yönetmesi için öğretmenlerin sahip olmaları gereken özellikler ise, konu alanıyla ilgili derinlemesine bilgi sahibi olma (Goertz ve Phemister, 1994); öğrenmeye açık olma (Bernal, 1994), iyi iletişim kurma (Lewis, 1982), öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin farkında olma, sınıf ortamında düşünmeyi destekleyen davranışlar gösterme, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme, farklılıklarını kabul etme, adil olma, öğrencileri derse ve karar alma sürecine katma; rehberlik etme, uyarı ve eleştiri için yapıcı ve olumlu cümleler kullanma, değişim ve yeniliğin gerçekleşmesinde öncü olma, sınıfta disiplin ve öğretimi dengede tutma, başarı için uygun sınıf atmosferi ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturma ve etkin dinlemedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Bu özelliklerin yanı sıra öğretmenin sınıf ortamında etkili, başarılı ve güdüleyici bir öğretim gerçekleştirilmesi için çocukları sevmesi gerekmektedir. “Çocukları sevmek”, öğretmenlik mesleğini yürütenin ön koşulu ve gerekliliği olarak görülmektedir (Ergün ve Özdaş, 1999; Downing, Ryndak ve Clark, 2000; Semerci ve Semerci, 2004; Gelbal ve Duyan, 2010; Tunca, 2012). Ayrıca alanyazında, öğrenciyi sevmenin ve bu sevgiyi öğrenciye hissettirmenin, öğrenme güdüsünü, öğrenci başarısını (Uçar, 2010; Alacapınar, 2012) artırdığı ve öğrencilerin davranışlarının pekiştirilmesinde, sınıf içi disiplin sorunlarının çözülmesinde yardımcı olduğu (Aytekin, 2000; Semerci ve Semerci, 2004) vurgulanmaktadır.

Bu bilgiler ışığında nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde yaşamsal öneme sahip öğretmenlerin mesleklerine ilişkin rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde etkili olan sınıf içinde gösterdikleri davranışları ile çocuklara duydukları sevgi arasında ilişki olması beklenmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlik mesleğini yürütenin ön koşulu ve gerekliliği olan çocuk sevgisi ile öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlar arasında ilişki olması beklenmektedir. Bu araştırma alanyazından çıkarsanan bu hipotezin test edilmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı ilkökul öğretmenlerinin çocuk sevmek düzeyleri ile gösterdikleri sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin çocuk sevmek düzeyleri nedir?

Öğretmenler sınıf yönetimi davranışlarını ne düzeyde göstermektedir?

Öğretmenlerin çocuk sevmek ölçeğinden aldıkları puanlar ile sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanlar çeşitli kişisel ve mesleki değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin çocuk sevmek ölçeğinden aldıkları puanlar ile sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem: İlkokul öğretmenlerinin çocuk sevmek düzeyleri ile gösterdikleri sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kütahya ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilen Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Barnett Çocuk Sevmek Ölçeği (BÇSÖ)” ile Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Ölçeği (SYÖ)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin çocuk sevmek düzeyleri ile sınıf yönetimi davranış düzeylerini belirlemek üzere, BÇSÖ’ye ve SYÖ’ye verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Karşılaştırma testlerinden t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin BÇSÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen puanlar ile SYÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson r) ile incelenmiştir.

Beklenen sonuçlar:

Araştırmanın verileri analiz sürecindedir. Araştırmada çocuk sevgisi ve sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin kuramsal alanyazın dikkate alındığında, iki kavram arasında anlamlı ve güçlü ilişkilere ulaşılacağı beklenmektedir.

Kaynakça

- Aytekin, H. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. (Edt. L. Küçükahmet). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ağaoğlu, E. (2003). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Sınıf Yönetimi. (Ed. Zeki Kaya). Pegem A Yayıncılık, 1-17.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevmeye Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 127-137.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 115-119.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., and Clark, D. (2000). Paraeducators in Inclusive Classrooms: Their Own Perceptions. Remedial and Special Education, 21, 171-181.
- Goertz, M. J. ve Phemister, L. (1994). The new challenge: A relevant program for the disadvantaged gifted. In D. Montgomery (Ed.), Rural partnerships: Working together. Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Special Education, (205-209). Austin, TX: ACRES.
- Karip, E. (2001). Sınıf Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Kuran, K. (2002). "Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)". Edt. Adil Türkoğlu. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Mikro Yayınları.
- Lewis, J. F. (1982 May/June). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teacher. The Gifted Child Today, 16-19.
- Morin, G. (2003). Does sex matter? Gender-related beliefs of male and female junior high school math teachers. [Online] <http://suse-ice.stanford.edu/monographs/Morin.pdf> adresinden 28 Nisan 2010 tarihinden indirilmiştir.
- Peterson, P. L., Marx, R. W. and Clark, C. M. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. American Educational Research Journal, 15, 3, 417-432.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de Öğretmenlik Tutumları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 1, 137-146.
- Şahin, I. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları. İlköğretim Online, 10(3), 905-918.
- Tunca, N. (2012). İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Uçar, R. (2010). DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Durumlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları. İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1, 2, 225-248.

Yrd. Doç. Dr. Elif DİRİMEŞE
Kafkas Üniversitesi
Kars Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü
elifim67@gmail.com

Dr. Erdem DİRİMEŞE
Kars Fen Lisesi- Kars
erdemdirimese@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde hasta merkezli bakım, kanıta dayalı uygulama, hasta memnuniyeti gibi konulardan dolayı sağlık bakımı daha karmaşık ve zorlu olmaya başlamıştır. Hemşirelik eğitim sisteminin yeniliklere açık olması, değişen koşulları, gereksinimleri ve beklentileri karşılaması gerekmektedir. Bakım yönetiminde hemşireler, bireyin sorunlarını değerlendirip elde ettiği kanıtlara dayalı karar vermede ve uygulamasını değerlendirmede eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini kullanmak zorundadır (Yıldırım, 2010).

Amaç: Eleştirel düşünme, lisans hemşirelik eğitim programlarında uluslararası tanınlanmış önemli bir eğitim çıktısıdır (National League for Nursing Accrediting Commission, 2003). Avustralya hemşirelik yeterliliği standartları içerisinde, klinik uygulama yeterliliğinin dört alanından biri de eleştirel düşünme olarak ifade edilmektedir. Eleştirel düşünme birçok teorisyen tarafından farklı şekilde ele alınmıştır. Bununla birlikte ortak görüş, eleştirel düşünmenin mantıksal düşünmeyi gerektiren bilişsel bir beceri olarak kabul edildiği ve öğrenilebilir olduğudur (Andreou, Papastavrou & Merkouris, 2014; Morrall & Goodman, 2012). Bu nedenle eğitim programlarında bu becerinin geliştirilmesine odaklanılması gerekmektedir.

Sonuç: Güvenli ve kaliteli sağlık hizmeti sunmak için hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi oldukça açıktır. Bu bilişsel becerinin artırılması ile hastaların sağlık *Sonuç*larının olumlu olması ve onların daha iyi klinik performans elde etmeleri sağlanabilir. Bu çalışmada literatürde hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünmenin ne olduğu, bu süreçte nasıl yer aldığı ve geliştirilebilmesi için uygulanan yöntemlerin *Sonuç*ları ele alınmıştır. Bu konuda eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler ve bunların iyileştirilmesi konusunda girişimsel çalışmaların ve ayrıca farklı öğretim yöntemleri üzerine daha fazla araştırmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tartışma: Hemşirelik öğrencileri ile yapılan 17 araştırmanın ele alındığı bir sistematik incelemede eleştirel düşünme kavramı ve tanımının eğitimciler arasında farklı algılandığı ortaya konulmuştur. Genellikle, eleştirel düşünmenin öğeleri: 1) Bilgiyi arama ve toplama 2) Sorgulama ve araştırma 3) Analiz, değerlendirme ve sonuca ulaşma ve 4) Problem çözme ve teoriyi uygulama olarak kabul edilmektedir (Zenobia, 2013). Bu *Bulgular* eleştirel düşünme hakkında önerilerde bulunan Scheffer and Rubenfield'in delphi tekniği ile yaptığı çalışma sonucu ile uyumludur. Bu öneriler ise, güven, kavramsal perspektif, yaratıcılık, esneklik, meraklılık, entelektüel dürüstlük, sezgi, açık fikirlilik, azim ve yansıma olarak ifade edilen on duyuşsal bileşeni ve analiz etme, standartları uygulama, ayırım yapma, bilgiyi arama, mantıksal çıkarım yapma, bilgiyi dönüştürme olarak sınıflandırılan yedi bilişsel beceriyi kapsamaktadır.

Hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme gelişimini etkileyen faktörler; *öğrenciler, eğitimciler, eğitim sistemi ve çevre/atmosferdir.*

Öğrenci: Öğrencinin alt yapısı, kültürel değerleri eleştirel düşünme becerisini etkilemektedir. Kültürel çatışmalar öğrencinin kendini ifade etmesini, düşünerek sorgulamasını engelleyebilir. Öğrenci doğruyu yapmaya odaklanarak hata yapmaktan korkabilir bu da onun eleştirel düşünme sürecini olumsuz etkileyen bir durumdur (Zenobia, 2013; Suliman, 2007). Bireysel farklılık gösteren öğrenme stilleri eleştirel düşünme konusunda ayrıca ele alınmalıdır. Öğrencinin bilişsel, duyuşsal ya da fizyolojik öğrenme farklılıkları eleştirel düşünme sürecini değiştirmektedir (Yıldırım & Özkahraman, 2011).

Eğitimci: Eğitimcinin rol, tutum ve inançlarının öğrencinin eleştirel düşünmesi üzerine rol oynadığına dair çalışma *Sonuç*ları yer almaktadır. Buna göre eğitimcinin açık fikirli, esnek, destekleyici ve ulaşılabilir olması gerektiği belirtilmektedir. Eğitimciler güçlü inançlara sahip olmamalı öğrencinin düşüncelerine değer vermeli, değişikliklere açık olmalıdır. Eleştirel düşünme ve hemşirelik eğitimindeki yönelimler konusunda bilgi eksikliği olan eğitimciler öğrencilerin eleştirel düşünmesini kolaylaştırmada başarılı olamazlar. Eğitimcilerin rol model olma, kolaylaştırıcı olma, rehberlik yapma ve lider olma gibi bazı rolleri öğrencilerin eleştirel düşünmesini geliştiricidir (Hunter, Pitt, Croce & Roche, 2013).

Bazı çalışma *Sonuç*larında, hemşirelik eğitimcilerinin eleştirel düşünme hakkında kafa karıştırıcı bilgi yetersizliği ve bakış açılarının, eleştirel düşünme eğitimi ve *Sonuç*larını değerlendirme konusunda tehditler oluşturduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte benlik saygısı da eleştirel düşünme öğrenimini etkileyebilir. Eğitimcilerin eleştirel düşünme yetkinliklerini de artırmak, öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimini artırmak için çeşitli stratejiler geliştirmek kadar önem arz etmektedir (Zenobia, 2013).

Eğitim sistemi: Eğitim sistemi üzerine Japonya'da yapılan bir çalışma sonucunda geleneksel eğitim sisteminin eleştirel düşünmenin gelişmesini engellediği ve kültürel duyarlılıkta yetersizliğe sebep olduğu gösterilmiştir. Yeni bir konsept ile entegre olduğu zaman kültürel yaklaşımlar dikkate alınmalıdır. Ezberci öğrenme, sınıf içi öğrenme ve eğitimci ve öğrenci arasındaki ilişki güçlüğü eleştirel düşünme beceri ve yeteneğinin geliştiren öğrencilerin hevesini kıran durumlardır. Hemşirelik eğitim sistemi eleştirel düşünmeye değer vermek zorundadır ve bu öğretilmelidir. Eleştirel düşünme konusu iyi bir şekilde planlanmalı ve öğrenciler aktif öğrenme fırsatları sağlanmalıdır (Zenobia, 2013).

Literatürde hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için sorgulama, yansıtıcı yazma, grup tartışmaları, vaka çalışmaları, klinik raporlar gibi farklı aktif öğrenme stratejilerinin yer aldığı belirtilmektedir. Klinik öğretimde öğrencilerin yazma becerilerini yansıtan uygulamaların en önemlisi “hemşirelik bakım planı”dır. Hemşirelik süreci basamaklarına göre öğrencinin hazırladığı bu ödev onun eleştirel düşünmesini geliştirmede önemli bir yöntemdir (Naber&Wyatt, 2014; Yıldırım, Özkahraman & Karabudak, 2011).

Çevre/atmosfer: Öğrenme ortamı ve atmosfer oldukça önemli faktörlerdir. Araştırmalarda pozitif öğrenme ortamının ve öğrencilerin eleştirel düşüncelerini kolaylaştıracak atmosferin kültürel olarak tehditkar olmamalı, cesaret verici, güvenli, serbest tartışma imkanı sağlamalı ve düşüncelerini açıklayabilmelidirler. Klinik ortamlar öğrencinin eleştirel düşünmesini pozitif etkileyen alanlardır (Zenobia, 2013).

Hemşirelik eğitim programında klinik uygulamaların yer alması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine oldukça önemli bir katkı sağlamaktadır. Klinik uygulamalarda öğrenciler için rehber olan “hemşirelik süreci” eleştirel düşünmeyi gerektiren bir problem çözme yaklaşımıdır. Hemşirelik süreci veri toplama, tanılama, beklenen sonucu tanımlama, planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Bu yaklaşımın tüm basamaklarında “sorgulama” yer almaktadır. Sorgulama eleştirel düşünmeyi geliştirmek için belirlenen dört önemli stratejiden ilkidir (Yıldırım & Özkahraman, 2011).

Ülkemizde birçok lisans hemşirelik programında kullanılan geleneksel-klasik eğitim modelinde, öğrenciye teorik derslerin yanında laboratuvar ve kliniklerde beceri eğitimi verilmektedir. Ancak öğrencilerin konu alanı ve mesleki becerileri dışındaki özellikleri yeterince gelişmemektedir. Düşünme ve problem çözme yetenekleri yeterli olmayan öğrenciler, edindikleri bilgileri nerede kullanacaklarını ve nasıl kullanacaklarını belirlemede yetersiz kalabilmektedir. Eğitici merkezli eğitim modelinin uygulandığı hemşirelik okullarında, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin düşük olduğu bildirilmektedir. Eleştirel düşünmenin de geliştirilmesini hedefleyen, entegrasyon modeli, probleme dayalı öğrenme modeli gibi farklı modellerde uygulanmaya başlanmıştır. Probleme dayalı öğrenme modelinde eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyinin yüksek olduğu gösterilmiştir. Kavram haritası hazırlama gibi aktif eğitim yöntemleri öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden bilişsel yöntemlerdir (Lee, Chiang, Liao, Lee, Chen & Liang, 2013). Ülkemizde bazı hemşirelik okullarında ayrıca eleştirel düşünme dersi yer almakla beraber bu konuda araştırma *Sonuçları* henüz yoktur.

Anahtar sözcükler: Hemşirelik Eğitimi, Eleştirel Düşünme, Hemşirelik Öğrencisi, Hemşirelik Eğitiminde Eleştirel Düşünme

Kaynakça

- Andreou, C., Papastavrou, E. & Merkouris, A. (2014). Learning Styles and Critical Thinking Relationship in Baccalaureate Nursing Education: A systematic review. *Nurse Education Today*, 34, 362-371.
- Yıldırım, B.Ö. (2010). *Hemşirelikte Eleştirel Düşünme Uygulamalı Yaklaşım*: Süheyla Özsoy (Ed). Aydın: Aydın Tuna Matbaacılık.
- Yıldırım, B. & Özkahraman, Ş. (2011). Critical Thinking in Nursing and Learning Styles. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (18), 127-133.
- Naber, J. & Wyatt, T.H. (2014). The Effect of Reflective Writing Interventions on The Critical Thinking Skills and Dispositions of Baccalaureate Nursing Students. *Nurse Education Today*, 34, 67-72.
- National League for Nursing Accrediting Commission, (2003). *NLNAC Standarts and Criteria Baccalaureate Degree Programs*, http://www.nlnac.org/Manual%20&%20IG/2003Edition/Guidelines_Baccalaureate.pdf
- Lee, W., Chiang, C.H., Liao, I.C., Lee, M.I., Chen, S.L. & Liang, T. (2013). The Longitudinal Effect of Concept Map Teaching on Critical Thinking of Nursing Students. *Nurse Education Today*, 33, 1219-1223.
- Scheffer, B. K. & Rubenfeld, M. G. (2000). A Consensus Statement on Critical Thinking in Nursing. *The Journal of Nursing Education*, 39 (8), 352-359.
- Suliman, W.A. & Halabi, J. (2007). Critical Thinking, Self-Esteem, and State Anxiety of Nursing Students. *Nurse Education Today*. 27(2), 162-168.
- Zenobia, C.Y. C. (2013). A Systematic Review of Critical Thinking in Nursing Education. *Nurse Education Today*. 33, 236-240.
- Hunter, S., Pitt, S., Croce, N. & Roche, J. (2013). Critical Thinking Skills of Undergraduate Nursing Students: Description and Demographic Predictors. *Nurse Education Today*. 13, 291-298.
- Yıldırım, B. & Özkahraman, Ş. (2011). Critical Thinking in Nursing Process and Education. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(13), 257-262.
- Morrall, P. & Goodman, B. (2012). Critical Thinking, Nurse Education and Universities: Some Thoughts on Current Issues and Implications For Nursing Practice. *Nurse Education Today*, 33 (9), 935-937.
- Yıldırım, B., Özkahraman, Ş. & Karabudak, S. S. (2011). The Critical Thinking Teaching Methods in Nursing Students. *International Journal of Business and Social Science* 2 (24), 174-182.

Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
sdemirgunes@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Uluslararası platformda ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırılmasında OECD'nin PISA programı yaygın olarak kullanılmaktadır. PISA sınavları ile farklı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarındaki beceri seviyeleri ölçülmekte ve karşılaştırılmaktadır. Bu sınavlarla, öğrencilerin bilgilerinin seviyesi yanında sahip oldukları bilgileri gerçek hayatta kullanabilme kapasiteleri ve özellikle problem çözme becerileri ölçülmeye çalışılmaktadır.

PISA 2009'da "okuma becerileri; kişisel hedefleri yakalama, belirli bir konuda kişinin sahip olduğu bilgiyi ve potansiyeli artırma, toplumda katılımcı bir birey olabilme ve yazılı metinleri anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma" olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010). Bu tanıma dayalı olarak okuma becerileri bakımından öğrencinin bir metni basit olarak çözümlemekten sözcük bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar birçok yeterliği ölçülür. (Yıldırım, 2012). Türkiye'de ve Türkçede olduğu gibi, anadili eğitimi ders programlarına bakıldığında "sözcük dağarcığını geliştirme" programların temel hedefleri arasındaki yerini hemen hemen her sınıf düzeyinde alır (bk. MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006). Benzer biçimde, dile özgü dilbilgisel özellikler de metin içerisinde sunulmaya/aktarılmaya çalışılır, öğretilmesi hedeflenen dile özgü tipolojik yapı, metin içerisinde sunulur. Buna karşın, Yıldırım (2012)'de de bir yönüyle ele alındığı biçimiyle, metinsel yapı kavramı dikkate alındığında, eğitim durumlarında sunulan metinsel yapılarda, dilbilimin çalışma alanları ve verilerini gözlemek pek mümkün değildir. Bu durumun da ötesinde, özellikle metindilbilimin metne yaklaşımı, var olan geleneksel metin yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Bu farklılıklar içerisinde "metinsellik ölçütleri" (de Beaugrande ve Dressler, 1981) alanyazında sıkça işlenirken, bu kavrama ilişkin kavramlar henüz program ve doğal olarak programların birer aracı olan ders kitaplarındaki metinlerde gözlenememektedir (Köçer, 2010; Lüle Mert, 2011). Anılan metinsellik ölçütleri içerisinde "tutarlık iyi kurgulanmış bir metnin zorunlu ögesidir." (Sanders 2008: 2004). Özellikle insanın düşünme biçim(ler)i hakkında bilgiler sunan tutarlık ilişkileri sınıflamaları (Hobbs 1985, Grosz ve Sidener 1986, Mann and Thompson 1987 ve 1988, Hovy 1993, Sanders vd. 1992 ve 1998, Kehler 2002, Graesser vd. 2003), dilin tipolojik özellikleriyle özdeşleşerek metinlerin yapılanışını da doğrudan etkilemektedir. Metinlerdeki yapılanış, bu metinlerin sunulduğu okur kitlesinin (öğrenciler) de temel düşüncü biçimini dolaylı/doğrudan ister istemez biçimlendirmektedir. Bu çalışmada, "yararcılık" ve "uygulanabilirlik" ilkeleri doğrultusunda Kehler'in (2002) tutarlık sınıflaması temel alınmıştır. Kehler'e (2002) göre insan beyni üç tür tutarlık ilişkisi kurar. Bunlar, benzerlik ilişkileri (resemblance), neden-etki ilişkileri (cause-effecet) ve bitişiklik (contiguity) ilişkileridir. Bu üç yapıdan benzerlik ilişkisi, kendi içerisinde paralellik (paralel), zıtlık (contrat), örnekleme (exemplification), genelleme (generalization), zenginleştirme (elaboration) ve hariçleme (exception) ilişkileri olarak altı alt türe ayrılır. Neden-etki ilişkileri de, *Sonuç* (result), *açıklama* (explanation), beklentinin olumsuzlanması (violated expectation), reddi önleme (denial of preventer) olarak dört türde incelenir. Son olarak bitişiklik ilişkisi durumsallığın (occasion) iki farklı türüyle ele alınmaktadır.

Yeniden okuma becerilerine ilişkin uluslararası sınavlara baktığımızda, PISA 2009 Okuma Becerileri-Yeterliği *Sonuçlarına* göre Kore 556 puanla 2. sırada, ABD 500 puanla 17. sırada iken Türkiye 464 puanla OECD ortalamasının (493) gerisinde ve 41. sıradadır. PISA 2012 sonuçlarına göre ise, Kore 536 puanla 5. sırada; ABD 498 puanla 24.sırada ve Türkiye 475 puanla 42. sırada yer almaktadır. Bu durumda, son üç yıllık tabloda belirtilen ülkelerin puanlarında ve sıralamalarında çarpıcı bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Çalışma içerisinde, tutarlık ilişkilerinin okuma becerisindeki ilişkisini belirleyebilmek ve betimlemek adına, PISA'nın okuma becerisi yeterliğinde "yeterli", "orta düzeyde yeterli" ve "yetersiz" ülkelerinden birer örnek almak gereklidir. Bu bağlamda, PISA 2012 okuma becerisine katılan ülkelere göre, okuma becerisinde yeterli; ABD orta düzeyde yeterli; Türkiye ise yetersiz konumda var sayılmıştır. Belirlenen ülkelerin 15 yaş grubu anadili eğitiminde kullandıkları ders kitapları elde edilerek, bu ders kitaplarından seçilen metinler tutarlık bağlamında incelemeye alınmıştır.

Amaç: Çalışmada öncelikle, okuma becerisinde yeterli (Kore), orta düzeyde yeterli (ABD) ve yetersiz (Türkiye) konumunda üç ülke belirlenmiştir. Bu ülkelerin eğitim ortamlarına sundukları ders kitaplarındaki metinlerin tutarlık yapısının, öğrencilerin okuma becerisi yeterliğiyle (varsa) olan ilişkisini belirlemek/betimlemek bu çalışmanın temel amacıdır.

Yöntem: Çalışmada, ABD'de on ünitelik (tema) ve her bir ünite (tema) içerisinde 11-12 metin bulunan Printice Hall Literature – Timeless Voices, Timeless Themes ders kitabından, Kore'de beş tema ve her bir temada yer alan üçer metin yer alan ders kitabından ve Türkçe MEB 8. sınıf ders kitabından rastgele seçilen beşer metin, toplam on beş metin veritabanı olarak kullanılmıştır. Veritabanında yer alan metinler, tümceler (önergeler) biçiminde numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tümceler arasındaki ilişkiler, Kehler'de (2002) sunulan tutarlık ilişkileri temelinde sınıflandırılmıştır. Tümceler arasındaki ilişkinin türünün belirlenmesinde, "çözümleme farklılıklarının bulunması doğaldır (Mann & Thompson, 1988: 29)" ve bu farklılığı en aza indirmek amacıyla iki farklı uzmandan yararlanılmıştır. Uzmanların uzlaşması sağladıkları tümcelerde, ilişkinin türünün belirlenmesinde herhangi bir sorun yaşanmazken; uzlaşması sağlanamayan tümcelerde uzmanlar yeniden bir araya gelerek ortak karar alma yoluna gitmişlerdir. Bu bağlamda çalışma tarama modeliyle yapılandırılmış betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın tümce çözümleme süreci devam etmektedir.

Geçici bulgular: Çözümleme süreci devam eden çalışmanın var olan *Sonuçlarına* göre, Kore ders kitaplarında en baskın tutarlık ilişkisi %26,6 ile neden-etki ilişkileri içerisinde ele alınan *Sonuç* ilişkisi iken, en seyrek ilişki türü benzerlik yapısı içerisindeki *paralellik* ilişkileridir (%10). Türkiye'deki duruma bakıldığında, bitişiklik ilişkisi içerisindeki *durumsallık* ile benzerlik ilişkileri içerisindeki *zenginleştirme* yapıları baskın (%18) biçimde kullanılırken; *zıtlık* (%1) ve *beklentinin olumsuzlanması* (%2) ilişkilerinin kullanımı oldukça düşüktür. ABD'deki durum, diğer iki ülke *Sonuçlarından* da izler taşımaktadır. Buna göre, *Sonuç* ve *zenginleştirme* yapıları diğer ilişki türlerine göre daha baskın kullanılırken; *zıtlık* yapısı en az kullanılan ilişki türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Grosz, B. J., and Candace L. S. (1986). *Attention, intentions, and the structure of discourse*. Computational linguistics, S.: 12/3, s.s.: 175-204.
- Graesser, A. vd. (2003). "What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text?". Ed. Sweet, A. ve Snow C., *Rethinking Reading Comprehension*. New York: Guilford, s.s.:82-98.
- Hobbs, J. (1985). *On the Coherence and Structure of Discourse*. Report No: CSLI 85-37. California: Center for the Study of Language and Information.
- Hovy, E. (1993). *Automated discourse generation using discourse structure relations*. Artificial Intelligence, S.: 63, s.s.: 341-385.
- Kehler, A. (2002). *Coherence, Reference and the Theory of Grammar*. California: Center for the Study of Language and Information.
- Köçer, N. (2010). Milli Eğitim Bakanlığınca Önerilen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Çözümlemesi. Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Lüle Mert, E. (2011). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Uygunlukları*. Ankara: Dil Dergisi, S.: 153, s. 7-22.
- Mann, W. ve Thompson, S. (1988). *Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization*. Text, S.: 8/3, s.: 243-281.
- Mann, W. ve Thompson, S. (1987). *Rhetorical Structure Theory: A Theory of Text Organization*. California: Information Sciences Institute. s.s.: 1-81.
- MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris. Son erişim tarihi: 13.12. 2013. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- R. de Beaugrande, W. Dressler, (1981). *An Introduction to Text Linguistics*, London: Longman.
- Sanders, T. vd. (1992). *Toward a taxonomy of coherence relations*. Discourse Processes, S.15, s.: 1-32.
- Sanders, T. vd. (1998). *Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation*. Cognitive Linguistics, S. 4, s.: 93-134.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu Anlama Başarılarıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeye Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.

Dr. Senar ALKIN-ŞAHİN
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
senar35@gmail.com

Problem durumu: Eğitim inançları, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri ve görüşleri olarak değerlendirilmektedir (Haney, Lumpe & Czerniak, 2003). Eğitim inançlarının, öğretmenlerin algılarını, öğretim programlarına ve öğretimin uygulanmasına ilişkin kararlarını, dolayısıyla sınıf içi davranışlarını-uygulamalarını etkilediği kabul edilmektedir. Alanyazına göre eğitim inançlarının belirleyicisi, “eğitim felsefesi”dir. (Fang, 1996; Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). Eğitim felsefeleri, “Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk” olarak ele alınabilir. Bu akımlardan geleneksel olanlar, bireyin, hiçbir bilgiye sahip olmadan doğduğunu; bireyin geçmişte var olan ve bugün de değişmeyen ahlaki değerlere, evrensel ilkelere göre eğitilmesi gerektiğini; öğretimde tamamen öğretmenin etkin olmasını; bilgi aktaran kişi olarak öğretmenin eğitime ilişkin amacının bireyi mutlak doğrulara ulaştırmak, topluma ve evrensel gerçeğe uyumunu sağlamak olduğunu savunmaktadır. Çağdaş eğitim felsefeleri ise her şeyin sürekli bir değişime uğradığını, evrensel ve değişmez doğruların olmadığını; bireyin bilgiyi çevresiyle etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılar yoluyla elde ettiğini; öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğun ilgilerine odaklanılması gerektiğini; öğrencilerin etkin, öğretmenin ise yol gösterici olduğunu; eğitimin amacının barışı ve insanların mutluluğunu sağlamak, demokratik yaşam biçimini işe koymak olduğunu savunmaktadır (Gutek, 1997; Sönmez, 2005). Görüldüğü gibi, söz konusu akımların analiz ettiği, açıklığa kavuşturduğu ve eleştirisini yaptığı temel kavramlardan biri öğrenmedir (Arslan, 2005).

“Öğrenme yaklaşımları”, öğrenmeye ilişkin eğitim felsefelerinin sunduğu ilkelerin, eğitim psikolojisinde karşılık bulduğu kavramlardan biridir. Öğrenme yaklaşımları, birey ile gerçekleştirdiği öğrenme arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Ramsden, 2003). Alanyazında bireylerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin genelde “derinlemesine” ve “yüzeysel” olmak üzere iki temel yaklaşım vurgulanmaktadır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yapılandırmacı felsefe ile ilgilidir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip birey, karşılaştığı yeni bir olguyu, durumu ya da fikri eleştirel biçimde sorgular, ön bilgileriyle karşılaştırır, yeni bilgilerle ön bilgileri ilişkilendirir, farklı konular arasında bağlantı kurar. Derinlemesine yaklaşımda öğrenme için çaba, anlamlandırma ve ilişkilendirme gereklidir. Bireyin bilgiyi kendi akıl yürütmesi yoluyla kazanması esastır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla ilgilidir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip birey, kesin ve değişmez olduğuna inanılan ve öğretmen otoritesi tarafından aktarılan hazır bilgileri birbirinden ayrı parçalar olarak kodlar ve ezberler (Ramsden, 1992; Biggs, 1999).

Bu bilgiler ışığında bireylerin eğitim felsefeleri ile sahip oldukları öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olması beklenir. Bu araştırma alanyazından çıkarsanan bu hipotezin test edilmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının hem eğitim inançlarının (Türkeli, 2011; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013) hem de öğrenme yaklaşımlarının (Topkaya, Kaya ve Öğretmen, 2011; Beşoluk ve Önder, 2010) farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Araştırmanın temel amacı pedagojik formasyon programı öğrencilerinin eğitim inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda (1) “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nasıldır?” (2) “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri çeşitli kişisel değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” (3) “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem: Tarama modelindeki araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı II. Yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören toplam 222 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ve Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilip, Önder ve Beşoluk (2010) tarafından uyarlanan “Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği” (R-SPQ-2F) kullanılmıştır. EİÖ’de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük 40 madde bulunmaktadır. EİÖ’nün alt ölçeklerinin Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları ve açıkladıkları varyanslar şöyledir; İlerlemecilik alt ölçeği: $\alpha=0.91$; % 16.45, Varoluşçu Eğitim alt ölçeği $\alpha=0.89$; % 11.42, Yeniden Kurmacılık alt ölçeği $\alpha=0.81$; % 8.42, Daimicilik alt ölçeği $\alpha=0.70$; % 7.03, Esasicilik alt ölçeği $\alpha=0.70$; % 6.25. (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). R- SPQ-2F’nin ise Türkçe’ye uyarlanmış formunda 20 madde yer almaktadır. Ölçek, derinlemesine öğrenme yaklaşımı (DÖ) ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı (YÖ) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları DÖ=0.78 ve YÖ= 0.74’dür. Ölçeğin DÖ boyutunun açıkladığı varyans %22.83, YÖ boyutunun açıkladığı varyans %11.98 açıkladığı toplam varyans ise % 34.81’dir (Önder ve Beşoluk, 2010). Verilerin analizi, betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı (Pearson r) ile incelenmiştir.

Beklenen sonuçlar: Araştırmanın verileri analiz sürecindedir. Araştırmada eğitim inançları ve öğrenme yaklaşımlarına ilişkin kuramsal alanyazın dikkate alındığında, iki kavram arasında anlamlı ilişkilere ulaşılabileceği beklenmektedir.

Kaynakça

- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9, 2, 679-693
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Fang, Z. H. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Gutek, G. (1997). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103, 8, 366-377.
- Ilgaz, G., Bülbül T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1, 50-65.
- Önder, İ. ve Beşoluk, Ş. (2010). “Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği’nin (R-SPQ-2F) Türkçeye Uyarlanması”. *Eğitim ve Bilim*, 35, 157, 55-67.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). (2nd Edition) *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 2, 67-71.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topkaya, N., Yaka, B. ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri’nin Uyarlanması ve İlgili Yapılarla İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 159, 192-204
- Türkeli, A. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 1, 335-350.

Ar. Gör. Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
ndokumaci@dicle.edu.tr

Ar. Gör. Kerem SÜTÇÜ
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
ksutcu@dicle.edu.tr

Doç. Dr. İlhami BULUT
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
ibulut@dicle.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Zekânın ne olduğu ve nasıl tanımlanması gerektiği konusu uzun yıllardan beri birçok eğitimcinin ilgi alanını oluşturmaktadır. Bazı eğitimciler, insanın zihinsel fonksiyonlarını veya performanslarını esas alıp insan zekâsını ölçtüğü kabul edilen IQ testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları “testlerin ölçtüğü nicelik” (yani zekâ düzeyi, zekâ seviyesi veya zekâ katsayısı) olarak nitelendirirken, diğer eğitimciler ise zekâyı bir bireyin sahip olduğu “öğrenme gücü” olarak yorumlamışlardır (Saban, 2005).

Gardner, çoklu zekâ teorisinde (Multiple Intelligences), IQ puanının sınırlarının ötesinde insan potansiyelinin alanını genişletmek için araştırmalar yapmıştır (Armstrong, 2000). Gardner (1993), grupların yeteneklerine göre “zekâları” *Multiple Intelligences* adlı eserinde yedi sınıfa ayırmıştır. Daha sonra Gardner, 1999 yılında yayımladığı *Intelligences Reframed* adlı eserinde sekizinci zekâ alanından da bahsederek, dokuzuncunun da mümkün olabileceğini belirtmiştir (Armstrong, 2000; Saban, 2005; Özden ve Özçoban, 2004). Dokuzuncu zekâ alanı olarak düşünülen varoluşsal zekâ ise halen araştırılma aşamasındadır (Bümen, 2005). Gardner, çoklu zekâ kuramı ile zekâ kavramına daha geniş bir bakış açısı kazandırarak bireylerin sahip oldukları yetenekleri ve potansiyelleri “zekâ alanları” olarak tanımlamıştır (Saban, 2005; Tuğrul ve Duran, 2003).

Gardner (1999), zekânın temelinde bireylerin her birinin farklı olduğu ve çeşitli yollardan öğrenmeleri gerçeği yattığını öne sürmektedir. Gardner, insanın birkaç alana sıkıştırılamayacak kadar çeşitli becerilerle donatılan bir canlı olduğunu ve bu alanların farkında olunup güçlü olunan yönler vasıtasıyla zayıf yönlerinin de canlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenmenin odak noktasının birey olduğu bir anlayışta öğrencinin geçmişinin, güçlü ve zayıf yanlarının, tercihlerinin, amaçlarının, deneyimlerinin bilinmesi gereklidir (Gardner, 1999).

Yeni eğitim anlayışında öğrenci aktif katılımcı, başarılı olma şansı olan birey olarak görülmektedir. Bu anlayışı yaygınlaştırmak ve standart öğretim programlarıyla ulaşamayan beyinleri yeniden kazanarak insanlardaki zenginliklerin farkına varılmasını sağlamak üzere çoklu zekâ kuramı daha da önem kazanmıştır (Serin, 2008). Çoklu zekâ kuramını özümsemek için öncelikle eğitimcinin kendisini keşfetmesi gerekir. Çünkü kuram, eğitimcilere önce bir birey olarak kendilerini anlamalarını daha sonra da başka dünyaların keşfinin anahtarlarını verir. Böylelikle çoklu zekâ kuramını sınıflarına etkin bir biçimde taşımak isteyen öğretmenlerin atacakları ilk adım, kuram konusunda yeterince bilinçlenmek olmalıdır. Eğitimcilerin çoklu zekâ alanlarını keşfetmeleri, yaşamlarında yoğun olarak kullandıkları zekâ alanları hakkında fikir verirken geliştirmeleri gereken zekâ alanlarını da fark etmelerine yardımcı olacaktır. Böylelikle eğitimciler, öğrencilerinin daha iyi nasıl öğrenebileceklerini ve neden bazı derslerde yeterince öğrenemediklerini anlayabilecekler ve bu sayede onlara daha fazla yardımcı olabileceklerdir (Güngör, 2005). Sahip oldukları zekâ alanlarının farkında olmayan eğitimciler ise, öğrenme-öğretme sürecinde en güçlü oldukları zekâ alanlarını kullanma eğilimindedirler. Dolayısıyla zekâ alanları farklılık gösteren öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde farklı uygulamalar yapmakta veya kılavuz kitaplarda bulunan etkinlikleri yaptırırken kendi zekâ alanlarına göre seçimler yapmaktadırlar (Genç, 2012). Bu tercihler, eğitim ortamında öğrencilerin başarılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin zekâ alanları ile öğrencilerinin akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı merak konusu olmuştur.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ alanları ile öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler derslerindeki akademik başarı ortalamaları (karne notu ortalamaları) arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Yöntem: Araştırmada, genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri; araştırmanın örneklemini ise, random yoluyla belirlenen 81 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin 50’sini bay, 31’ini bayan öğretmenler; 42’sini 4. sınıf ve 39’unu da 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ alanlarını belirlemek amacıyla kullanılan çoklu zekâ envanteri, Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı üzerinde yaptığı çalışmasından uyarlanmış ve sekizinci zekâ çeşidi olan “doğa zekası”nı da kapsamı için Harms tarafından yeniden geliştirilmiş olup, Oral (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 17.0 kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular: Sınıf öğretmenlerinin zekâ alanlarına ait ortalama puanların 31.21 ile 40.15 arasında değiştiği ve sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu en yüksek ortalama puanının *mantıksal-matematiksel* (40.15), en düşük ortalama puanının ise, *müziksel-ritmik* (31.21) zekâ alanına ait olduğu saptanmıştır. Bunu sırasıyla, sınıf öğretmenlerinin *kişilerarası-sosyal* (37.21), *doğa* (37.06), *bedensel-kinestetik* (35.65), *görsel-uzamsal* (35.15), *sözel-dilsel* (35.02) ve *içsel* (34.05) zekâ alanlarına ait ortalama puanlar takip etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin *sözel-dilsel*, *görsel-uzamsal*, *doğa*, *müziksel-ritmik*, *mantıksal-matematiksel*, *içsel*, *kişilerarası-sosyal* ve *bedensel-kinestetik* zekâ alanlarına ait ortalama puanlarının “*cinsiyet*” ve “*sınıf düzeyi*” değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin *sözel-dilsel*, *görsel-uzamsal*, *doğa*, *müziksel-ritmik*, *mantıksal-matematiksel*, *içsel*, *kişilerarası-sosyal* ve *bedensel-kinestetik* zekâ ortalama puanları ile öğrencilerinin Türkçe, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersi başarı ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin *sözel-dilsel*, *doğa*, *müziksel-ritmik*, *mantıksal-matematiksel*, *içsel* *kişilerarası-sosyal* ve *bedensel-kinestetik* zekâ ortalama puanları ile öğrencilerinin matematik başarı ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken, *görsel-uzamsal zekâ* ile öğrencilerinin matematik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sonuçlar: Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu en yüksek ortalama puanının *mantıksal-matematiksel*, en düşük ortalama puanının ise, *müziksel-ritmik* zekâ alanına ait olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Güngör'ün (2005) yapmış olduğu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Nitekim Güngör (2005), öğretmenlerin zeka alanlarının aritmetik ortalama puanlarına göre sıralama yaparken en yüksek ortalama puanının *mantıksal-matematiksel*, en düşük ortalama puanının ise, *müziksel-ritmik* zekâ alanına ait olduğunu tespit etmiştir. Yine araştırmada sınıf öğretmenlerinin *sözel-dilsel*, *görsel-uzamsal*, *doğa*, *müziksel-ritmik*, *mantıksal-matematiksel*, *içsel*, *kişilerarası-sosyal* ve *bedensel-kinestetik* zekâ alanlarına ait ortalama puanlarının “*cinsiyet*” ve “*sınıf düzeyi*” değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yücel, İnce ve Oral (2006) yapmış oldukları araştırmada, biyoloji öğretmenlerinin cinsiyetlerinin zekâ alanlarının belirlenmesinde anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Serin (2008) yapmış olduğu araştırmada ise, fen alanı öğretmenlerinin çoklu zeka alanlarını cinsiyete göre irdelendiğinde, öğretmenlerin, zeka alanı puan ortalamalarının görsel ve sosyal zeka açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşırken, diğer zeka alanları açısından farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yine Güngör (2005) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin mantıksal ve doğa zekâ alanları puanlarının cinsiyet durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken diğer zeka alanları açısından herhangi bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir. Güngör (2005) her iki zekâ alanı içinde farkın erkek öğretmenler lehine anlamlılık gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer bir önemli sonucu ise; sınıf öğretmenlerinin görsel-uzamsal zekâ ortalama puanları ile öğrencilerinin matematik başarı ortalamaları arasında zayıf düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğudur.

Anahtar sözcükler: Çoklu Zeka Teorisi, Akademik Başarı, Sınıf Öğretmeni, Çoklu Zekâ Envanteri

Kaynakça

- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in The Classroom* (2nd Edition). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bümen, N. T. (2005). Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim. Özcan Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for The 21th century*. New York: Basic Books.
- Genç, M. (2012). Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Alanları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,1.
- Güngör, F. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Alanlarına Göre Çoklu Zekâ Etkinliklerini Uygulama Durumlarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özdener, N. ve Özçoban, T. (2004). Bilgisayar Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 147-170.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Serin, U. (2008). *İzmir İlinde Görev Yapan Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğretim Strateji ve Stilleri İle Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuğrul, B. ve Duran, E. (2003). Her Çocuk Başarılı Olmak İçin Bir Şansa Sahiptir: Zekanın Çok Boyutluluğu Çoklu Zeka Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.
- Yücel, S.; İnce, H. H. ve Oral, B. (2006). Diyarbakır'da Değişik Branşlardaki Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Mezunu Biyoloji Öğretmenleri ile Biyoloji Öğrencilerinin Zekâ Alanlarının İncelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 31-46.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimleri ve Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi

Doç. Dr. Gülden Uyanık BALAT
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

Öğr. Gör. Hülya BİLGİN
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

Araş. Gör. Fatma Özge ÜNSAL
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖZET

Problem durumu: Gürkan'a (2009) göre öğrenme doğumla başlar ve yaşam boyu sürecek öğrenmenin temeli ilk altı yılda atılır. Okul öncesi eğitime başlama zamanına kadar çocuğun gelişiminde ve eğitiminde en önemli faktör ailesi iken okul öncesi dönemde ise öğretmenler çocuğun yaşamında önemli bir etken olarak yer almaya başlarlar. Çocuk, temel bilgi ve becerilerini okul öncesi dönemde kazanır. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanıdır. "Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıfın içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetimi; eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdüm gerçekleştirilerek öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 200; Başar, 1999; Küçükahmet, 2000).

Öğretmenin mesleğine karşı olumlu bir tutum sergilemesi, mesleğini severek yapması, çocuğun eğitiminde önemlidir. Okul öncesi öğretmeni çocuğun ilk öğretmeni olmasının yanında çocuğun gelecek yaşamını etkileyen insanlar arasında ilk sıralarda yer alması çocuğun eğitimindeki önemini daha da arttırmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe karşı tutumları öğretmenlik mesleğini severek yapmaları açısından önemlidir (Kızıltaş, Halmatov, Sarıtaş, 2012). Öğretmenin kişilik özellikleri, çocuklara yaklaşımı, mesleki deneyimi, öğretim stili ve aldığı eğitimler sınıf yönetimi, dolayısıyla çocukların davranışlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilir (Taş, 2005). Bu nedenle; okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlik tutumlarının öğrenme ortamını etkileyeceği ve aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin becerilerinde de etkili olabileceğinden bu *Çalışmanın amacı*; okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi: Araştırmada betimsel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında yer alan ve basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 145'i devlet ve 87'si özel okullarda görev yapmakta olan 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları;

Bilgi formu; araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formunda öğretmenlerin; yaş, öğrenim durumu, çalışma yılı, çalışmakta olduğu yaş grubu, öğrenci sayısı gibi bazı psikometrik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Sınıf yönetimi ölçeği: Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği Uyanık Balat ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği beş faktörlü ve 35 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyans %48.3'tür. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde .20 ile .56 arasında değişen değerler aldığı ve ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasında .43 ile .87 arasında değişen korelasyon değerleri bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alfa değerleri şu şekildedir, zaman yönetimi ve demokratik ortam faktörü için, .90, etkinlikleri planlamada yeterlik faktörü için, .82, fiziksel çevrenin düzenlenmesi faktörü için, .79, öğretmenin kişisel yeterliliği faktörü için, .72 ve sorun davranışların yönetimi faktörü için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam cronbach alfa katsayısı ise, .91 olarak ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ölçeği; "Otokratik", "Boşvermiş" ve "Demokratik" olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçek Bilgin (1996) tarafından geliştirilmiştir. 52 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri, testin tümü için, .63, "Otokratik" tutum boyutu için .70, "Demokratik" tutum boyutu için .58 ve "Boşvermiş" tutum boyutu için .66 olarak hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutum ölçeği test tekrar test güvenirliği testin tümü için .52, otokratiklik boyutu için .26, demokratiklik boyutu için .12 ve boşvermişlik boyutu için .59 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi: Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ölçeklerin analizinde SPSS 15.0 yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde verilerin yapısına uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Yapılan analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerin tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında bazı anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Demokratik tutuma sahip öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt testlerinden "Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam", "Etkinlikleri Planlamada Yeterlik", "Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi", "Öğretmenin Kişisel Yeterliği" becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Boşvermiş tutuma sahip öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt testlerinden "Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam", "Etkinlikleri Planlamada Yeterlik", "Öğretmenin Kişisel Yeterliği" becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

($p < .05$). Otokratik tutumun sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Bu *Bulgular* ışığında; okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutumlarının sınıf yönetimi becerileri üzerine olumlu ancak boşvermiş tutumun ise sınıf yönetimi becerileri üzerine olumsuz etkisi olduğu görülmektedir.

Tartışma: Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Demokratik tutumun okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine olumlu etkisi olduğu, Boşvermiş tutumun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine negatif etkisi olduğu ve Otokratik tutumun öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi üzerine herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim sürecinde eğitimsel olaylar sınıf içerisinde gerçekleştiği için en önemli yer sınıflardır (Durmuşçelebi, 2010). Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer almaktadır. Bu yüzden eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır demek çok doğrudur (Şahin, 2002). Başarılı sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar öğretmen liderliğindeki öğretimin başarıyı yükselttiğini ve etkili bir sınıf atmosferi oluşturulmasına katkısının büyük olduğunu vurgulamaktadır (Ünal ve Ada, 2000; Topal, 2007).

Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir biçimde yerine getirebilmelerinde büyük rol oynamaktadır (Aslan ve Köksal Akyol, 2006:51-60). Çünkü anaokulunda günün büyük bir bölümünü öğretmenle geçiren çocuk öğretmenin tutum ve davranışlarını örnek alıp, onu taklit eder ve onun kişiliğini benimser. Bu durumda, okul öncesi öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önem kazanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini severek yapmaları, çocuklar üzerinde olumlu etki bırakacağı gibi etkili eğitim ortamlarının oluşturulması açısından da önemlidir (Kızıldaş, Halmatov, Sarıtaş, 2012). Örneğin Başar'ın (2001) bazı araştırma sonuçlarından aktardığına göre, öğretmenin kişisel yönelimi, öğrenci yöneliminin önemli değişkenlerinden biridir. Öğretmenin kendini işine vermesi, öğrencinin onu bu özelliği ile model alması arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Öğretmenin derse bağlılığı ile öğrencinin derse bağlılığı arasında olumlu yönde bir ilişki gözlenmiştir. Öğretmenin öğrencilerden olumlu beklentiler içinde olması onların davranışlarını etkilemektedir. Kısaca öğretmen davranışlarının niteliği, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesine etki eden önemli değişkenlerdendir (Üstüner, 2006). Diğer bir çalışmada öğrenciler, samimi ve dost canlısı öğretmenleri tercih ederler. Bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin %73'ünün başarısının düşük, %10'un başarısının yüksek olduğu saptanmıştır (Celep, 2008).

Tecrübe bilincine ulaşmış öğretmenlerin, çocuklara pozitif yaklaşımlarının ve teşvik etme (pozitif pekiştirici) gibi davranışlarının, çocukların başarı ve güdülerini arttırdığını, öğretmenlerin, çocuğun ihtiyaçlarını anlamada uyanık olmaları ve ona göre program hazırlamalarının olumlu sonuçlarından bahseden diğer çalışmalar, bu *Bulguları* destekler niteliktedir (Bilgin, 1996).

Anahtar sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Sınıf Yönetimi, Öğretmen Tutumları

Kaynakça

- Aslan, D., Köksal Akyol, A. (2006) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 2, s.51-60
- Aydın, A. (2000) Sınıf Yönetimi, İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Başar, H. (1999) Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Özel Eğitim Ve Hizmetleri, Önder Matbaacılık.
- Bilgin, H. (1996) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Celep, C. (2008). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Durmuşçelebi, M. (2010). Investigating students misbehavior in classroom management in state and private primary schools with a comparative approach, *Education*, 130 (3).
- Gürkan, T. (2009) Erken Çocukluk Dönemi Ve Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitime Giriş, Edt. Şefik Yaşar, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No.1841, 2. Baskı Eskişehir.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., Sarıçam, H. (2012) Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 23, 173 - 189
- Küçükahmet L. (2000) Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara
- Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV, (1).
- Taş, A. (2005). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topal, Temel (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması Ve Öğrenci Başarısı İle İlişkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H., Sezer, T.(2012) Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Sınıf Yönetimi Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Psikometrik Özellikleri, Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi: Okul Öncesi Eğitimin Bugünü Ve Geleceği (1-3 Haziran 2011), Bildiri Tam Metin Kitabı, S. 101-109. Ankara: Pegem Yayınları
- Ünal, S. Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Üstüner, Mehmet. (2006). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Kış 2006, Sayı 45, s: 109-127

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ve Bu Mesleği Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Nalan YILMAZ
Hakkâri Üniversitesi
znalanyilmaz@outlook.com

Arş. Gör. Dr. Özge AYDIN
Dumlupınar Üniversitesi
ozge.aydin@dpu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu:Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, "devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürle göre değişmekle birlikte öğretmenlik kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, öğretmen denilince toplumda davranış modeli bir insan anlaşılmıştır (Şişman, 2000).

Sosyal yaşamın önemli paçalarından olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksikliklerin iyi analiz edilmesi ve giderilmesi için yetkili kurumların yeni eğitim programlarını değerlendirmeleri/geliştirmeleri gerekmektedir. Dünyadaki bütün öğretmen yetiştirme sistemlerinde, öğretmenlerin nitelik kazanmalarında öğretmen adaylarına uygulanan hizmet öncesi eğitim programları ve öğretmenlik görevini yerine getiren öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim ya da mesleki gelişim etkinlikleri olmak üzere iki etken rol oynamaktadır. Öğretmenlerin yetişmelerinde ve nitelik kazanmalarında bu iki etkende önemlidir ve birbirini bütünleyendir (Özer, 2008). Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre bu mesleğe giren insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterliklerin kazanılabilmesi içinde öğretmen adaylarının meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunlu olmaktadır (Şişman, 2000). Günümüzde bu eğitim, üniversitelerin eğitim fakülteleri aracılığı ile verilmektedir.

Öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterlik ya da niteliklerin neler olması gerektiği, bu yeterlik ve nitelikleri ne ölçüde edinmeleri gerektiği veya öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği, oldukça geniş konulardır (Gelen ve Özer, 2008). Çağın gereklerine uygun olarak, fakültelerde verilen derslerde ve bu derslerin içeriklerinde YÖK'ün öngördüğü çerçevede zaman zaman değişiklikler yapılmaktadır.

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Kavram öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar vurgulanmaktadır (Şahin, 2012).

Sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri şu şekilde belirtilmektedir (MEB, 2008):

Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim

İzleme ve Değerlendirme

Bireysel ve mesleki gelişim – toplum ile ilişkiler

Sanat ve Estetik

Dil becerilerini geliştirme

Bilimsel ve Teknolojik Gelişim

Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme

Beden eğitimi ve güvenlik

Öğretmenlik mesleğine hazırlama sürecinin yükseköğretim kurumlarında öğretmen eğitimi programlarıyla başladığı varsayılır. Ancak, öğretmen adayları üniversiteye başlamadan önce de okul yılları boyunca pek çok deneyim yaşar ve farklı öğretmenler tanır. Onların okul yıllarında ve üniversite eğitimleri boyunca yaşadıkları deneyim ve birikimler ileride kendi sınıflarında uygulayacakları etkili bir öğretmenin tutum ve davranışlarını belirlemede güvenilir bir kaynak oluşturur (Baki ve Gökçek, 2007). Eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde iyi yetiştirilmeleri eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman ve Acat, 2003).

Araştırmanın amacı: Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde görev yapacak olan öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olmalarının beklendiği görülmektedir. Bu amaçla öğretmen adaylarına eğitim sürecinde öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlik ve becerilerin kazandırılması için bu konuda yapılacak olan çalışmalara önem verilmelidir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve bu mesleği seçme nedenlerine ilişkin algıları ile yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Adayların görüşlerini derinlemesine ifade edebilmeleri için bu çalışma nitel veriler yardımı ile yürütülmüştür. Alandaki çalışmaların büyük çoğunluğu bir ölçek aracılığıyla aday öğretmenlerin görüşlerini toparlayıp nicel analizler ile gerçekleştirildiğinden bu çalışmanın alana farklı bir katkı sunması düşünülmüştür.

Yöntem: Araştırma, durum belirleme çalışması niteliğinde tasarlanmış ve verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e göre (2007) durum belirleme çalışması; araştırmacının görüşme, gözlem, doküman gibi *Veri toplama araçlarını* kullanarak tek durum veya çoklu durumları incelediği nitel araştırma yaklaşımıdır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanan çalışmada aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlerde bulunması gereken yeterliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınıf öğretmeni adaylarının bu mesleği seçme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Sınıf öğretmeni adaylarının yeterliğe sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Hakkâri Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmen adaylarının eğitim fakültesine yeni başlayarak “Eğitim Bilimine Giriş” dersini almaları önemsenmiştir. Öğretmen adayları amaçlı örnekleme yolu ile başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük öğrenciler arasından (dört tane başarı düzeyi yüksek, dört tane başarı düzeyi orta, iki tane başarı düzeyi düşük olmak üzere toplam on tane) belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını belirlemek üzere alan yazından ve araştırmacıların deneyimlerinden yararlanılarak dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları öğretmen adaylarına sorulmuş, görüşmeler yaklaşık olarak 8-17 dakika arasında sürmüştür ve öğretmen adaylarının izni ile ses kaydı alınmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında kayıtlar birkaç kez dinlenip okunarak anlamlı bölümlere ayrılmış ve kod listesi oluşturulmuştur. Bu listeden yola çıkılarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar belirlenmiştir. Veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre sistematik olarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar: Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden öğretmenlik kavramı, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler, öğretmenlik mesleğinin seçimi olmak üzere üç farklı tema belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlerde bulunması yeterliklere orta düzeyde sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları öğretmenlik kavramını, eğitim, öğretim, öğrenci, tahta, masa, kalem, not defteri, anne, baba gibi kavramlarla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlerin, kuramsal bilgi sahibi olma, özverili olma, sevecen olma, anlayışlı olma, sabırlı olma, dürüst olma, yol gösterici olma, fedakâr olma, hoşgörülü olma, rehber olabilme, kendine güvenli olma, kültürlü olma, disiplinli olma gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğini, atanma koşulları, üniversiteye giriş puanı yeterliliği, hayalindeki meslek olması, birey yetiştirmenin öneminin farkında olmaları, mesleğin toplumdaki yerinin önemi, çocukları sevmeye gibi nedenlerle seçtiklerini belirtmişlerdir.

Alanda yapılan farklı çalışmalarda da benzeri *Bulgulara* rastlanmıştır. Çermik, Doğan ve Şahin’in yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerinde en yüksek ortalamaya sahip ifadeler şöyle sıralanabilir: “devlet güvenceli iş olanağı”, “ÖSS puanının ancak bu bölüme yetmesi”, “idealmdeki meslek olması”, “çocuklara olan sevgim” ve “mesleğin toplumda saygın bir yerinin olması” (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010). Yurt dışında yapılan bir çalışmada da öğretmenlik mesleği seçiminde içsel faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Johnston, McKeown ve McEwen, 1999). Araştırma *Bulgularını* destekler nitelikte başka bir çalışma da Özbek (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya göre, sınıf öğretmeni adaylarının meslek seçim nedenleri arasında en öne çıkanlar “ekonomik sebepler” olmuştur. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da meslek seçiminde “ekonomik nedenler” ön sıralarda yer almaktadır (Behymer ve Cockriel, 1988; Kniveton, 2004).

Anahtar sözcükler: Sınıf Öğretmeni Adayı, Öğretmen Eğitimi, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen Yeterlikleri.

Kaynakça

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). *Matematik Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Bazı İpuçları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 22–31.
- Behymer, J., ve Cockriel, I. W. (1988). Career choice conflict. *Journal of Career Development*, 15(2), 134-140.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches*. California: Thousand Oaks.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). *Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 201-212.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 39–55.
- Johnston, J., McKeown, E., & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47-57.
- MEB (2008). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Özbek, R. (2007). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17/1, 145-159.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*, 195–216, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Şahin, A. E. (2012). Eğitim Bilimine Giriş Ed. Veysel Sönmez, *Meslek ve Öğretmenlik*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). *Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 13-1, 235-250.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş* Ankara: PegemA Yayıncılık.

ID:468

Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanırken Öğretmen Adaylarının Sosyal Yaşamlarının Etkilenme Durumu

Yrd. Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ
Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
haticekumandas@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,
omerKutlu@ankara.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Özen YILDIRIM
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
ozen19@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitimde seçme işlemi, eğitim talebi arzını aşmışsa ve girilecek öğretim programı için olmazsa olmaz önkoşullar aranacaksa yapılabilir. Bu iki gerekçeden herhangi biri ya da ikisi aynı anda gerçekleşirse seçme işlemi zorunlu olur (Baykal, 2006). Birçok ülkede, üniversite programlarına mevcut kontenjanlardan daha fazla başvuru yapılması durumunda, başvurular arasında bir seçme ya da eleme işlemi yapılması zorunlu olmaktadır. Türkiye’de de üniversite eğitimi almak isteyenlerin sayısı üniversitelerdeki programların mevcut kontenjanlarından daha fazla olduğu için üniversitelere seçme ve yerleştirme sınavları yapılmakta ve bu sınavların *Sonuçları* doğrultusunda kararlar alınmaktadır (Özerman, 2007; Yılmaz, 2008).

Üniversite giriş sınavlarının yapıldığı ülkelerde (ABD, Japonya, Türkiye vb.) öğrenciler bir yarış ortamına itilmekte ve bu sınavın *Sonuçları* öğrencilerin yaşamlarında önemli bir etki bırakmaktadır (Baştürk, 2011, TED, 2005). Bu açıdan üniversite giriş sınavlarına hazırlanma süreci, bireylerin yaşamındaki önemli dönemlerden biri olmaktadır.

Yapılan araştırmalarda, yükseköğretime giriş gibi amaçlarla yapılan sınavlara hazırlanan bireylerin sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları (Aslan ve Cansever, 2009; Arslantaş, 1989; Çolak, 2006; Karaköy, 1995), arkadaşları ve yakın çevreleriyle iletişim sorunları yaşadıkları vurgulanmaktadır. Kelecioğlu (2002) yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları, sınava çalışma yöntemleri ve sınavın okul öğrenmeleri üzerindeki etkileri hakkında görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen *Sonuçlar* incelendiğinde öğrencilerin, sınava hazırlanmanın okul derslerine ayırdıkları zamanı ve okula devam durumunu olumsuz yönde etkilediği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerinin çoğu sınava hazırlanma sürecinde okul derslerine olan ilgilerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Alanyazında, üniversiteye giriş sınavına ve sınavın etkilerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde genellikle bireylerin sınava hazırlanma sürecindeki durumları üzerinde incelemelerin yapılmış olduğu ancak sınava hazırlanmadan önce bu durumların nasıl olduğuna ve hazırlanırken nasıl değiştiğine ilişkin çok fazla bilgi alınmadığı görülmektedir (Aslan ve Cansever, 2009; Eşme ve Temel, 2004; Kelecioğlu, 2002). Bu açıdan bu çalışmayla bireylerin üniversite giriş sınavlarına hazırlanırken ve hazırlanmadan önce sosyal yaşamlarının nasıl değiştiğinin belirlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir.

Amaç: Bu *Çalışmanın amacı* üniversite giriş sınavlarına hazırlanırken öğretmen adaylarının sosyal yaşamlarının arkadaşlarla, aileyle kurulan iletişim, okul derslerine yönelik ilgi, sosyal etkinliklere katılma durumu ve güncel olayları izleme durumu açısından nasıl değiştiğini incelemektir.

Yöntem

Araştırma modeli: Araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modeli, araştırmanın modelini oluşturmuştur. Karasar (2005), tarama modelini, geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan, araştırmacının herhangi bir biçimde birey ya da nesnelerin ait olduğu koşulları değiştirmediği ve etkilemediği bir araştırma modeli olarak tanımlamıştır. Bu çalışma, var olan durumu ortaya koyduğu ve bu duruma ilişkin kanıtlar bulmaya çalıştığı için tarama modelindedir.

Çalışma grubu: Araştırmanın amacı doğrultusunda 2011/2012 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 1. sınıfta öğrenim gören 300 öğretmen adayından veri toplanmıştır.

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi: Farklı programlarda (rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının, üniversiteye giriş sınavına hazırlanmadan önce ve hazırlanırken arkadaşlarla, aileyle kurulan iletişim, okul derslerine yönelik ilgi, sosyal etkinliklere katılma durumu ve güncel olayları izleme durumu açısından yaşamlarında değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan ankette kişisel bilgilerinin yanında her iki durum için ayrı ayrı 5 madde bulunmaktadır. Anket maddeleri, öğretmen adaylarının sınava hazırlanmadan önce ve hazırlanırken sosyal yaşamlarında oluşan değişikliklere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla dörtlü dereceleme ölçeği şeklinde (İyi değil (1), orta (2), iyi (3), çok iyi (4)) hazırlanmıştır.

Öğretmen adaylarının üniversite sınavından önceki sosyal yaşam durumu ve bu sınava hazırlanma sürecindeki sosyal yaşam durumlarını ortaya koyan sorulara verdikleri yanıtların yüzde dağılımları incelenmiştir. Bu yüzdelere yanıt seçeneklerine göre dağılım değerleri Microsoft Excel programına aktararak, karşılaştırmalı grafikler oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının iki duruma ilişkin elde edilen görüşlerin yüzde dağılımları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı z testi ile çözümlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Çözümleme sonucunda, farklı programlarda öğrenim gören tüm öğretmen adaylarının sınava hazırlanmadan önce “arkadaşlar ve aileyle kurulan iletişim, okula duyulan ilgi, sosyal etkinliklere katılma ve güncel olayları

takip etme” durumlarıyla sınava hazırlanma sürecindeki durumları arasında manidar fark olduğu görülmüştür. Bu fark genel olarak öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde sosyal yaşamlarına ayırdıkları sürenin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya paralel olarak Eşme ve Temel (2004), üniversiteye giriş sınavının öğrenciler açısından önemini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sınav hazırlığı için büyük bir zaman ayırdığı ve bulundukları yaşın gerektirdiği birçok etkinliği ertelemek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda genel olarak, sınava hazırlanma sürecinde öğrencilerin önceden daha sık yaptıkları birçok etkinlikten vazgeçtikleri, aile ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin azaldığı ve güncel olaylara uzak kaldıkları görülmektedir. Bu *Bulgular*, ortaöğretimdeki öğrencilerin sınava hazırlanırken, dünyada söz sahibi olmak isteyen toplumları oluşturan bireylerin özelliklerinden uzaklaştığı sonucunu aklı getirmektedir. Öğrenciler üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanırken daha az sosyal etkinliklere katılmakta ve iletişim becerileri zayıflamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyabilecekleri, yeteneklerini keşfedecekleri ve iletişim becerilerini arttırabilecekleri etkinliklere yönlendirilmesi çağın gereklilikleri doğrultusunda yetişen bireyler olmaları yönünde yarar sağlayabilir.

Anahtar sözcükler: Üniversiteye giriş sınavı, sosyal yaşam, iletişim becerileri, sosyal etkinliklere katılma

Kaynakça

- Arslantaş, Ö. (1989). *İlkokullarda Eğitimci Kol Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Aslan, N. ve Cansever, B. (2009). Ailenin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Çocuğun Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımı Üzerindeki Etkileri: Türkiye ve Hollanda Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2): 210-226 ISSN: 1304-9496.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanma Sürecinde Öğrencilerin Matematik Öğrenmeleri Üzerine Olumsuz Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40: 69-79.
- Baykal, A. (2006). *ÖSYS Konusunda Can Alıcı Sorulara Can Sıkıcı Cevaplar*. AB Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu, Antalya.
- Çolak, N. (2006). *Eğitim Sosyolojisi Bakımından Dershaneler Ve Eğitim: Üniversite Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Durum Analizleri: Bursa Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Eşme, İ. ve Temel, A. (2004). *Ortaöğretim öğrencilerinin eğitimi değerlendirme araştırması: Öğrenciler ne diyor?* Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, Ankara.
- Karaköy, U. F. (1995). *İlköğretim Okullarında Eğitsel Kol Çalışmaları (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- TED. (2005). *Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması Sonuç Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Özerman, D. (2007). *Adolescent stress during the preparation period of a high-stakes test: The high school entrance exam in Türkiye*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2008). Ölçme değerlendirmede testler. (Ed. Emin Karip, 2. Baskı). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayınları.

Dr. Şükran UÇUŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
sukranucus@gmail.com

ÖZET

Araştırmamızın kuramsal çerçevesi: Çağdaş eğitim, geleneksel eğitimde olduğu gibi, çocuğa “gelişmiş bir yetişkin” olarak değil, kendine özgü gelişimsel özellikleri olan, korunması ve dikkatle eğitilip yetiştirilmesi gereken bir varlık olarak bakar. Bu bakış açısının bir sonucu olarak dünya ulusları Birleşmiş Milletler’ in 20 Kasım 1989’da imzaladığı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’yi kabul etmiştir. Sözleşme’de çocuğun hakları, güvenliği ve korunması ayrıntılı olarak ele alınmış, bunların Sözleşme’yi onaylayan devletlerce gerçekleştirilmesi istenmiştir. Ülkemiz de Sözleşme’yi onaylayan bir ülke olarak gerek yasama meclisleri gerek hükümetler yeni düzenlemelerden sorumludur. Eğitimcilerin, yazarların, sanatçıların, çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarının, yayıncıların, çocuğa yönelik ürün oluşturanların ve tüm toplumun, çocukların haklarına ilişkin duyarlık ve sorumluluk geliştirmeleri çocuk haklarının yaşama geçirilmesi açısından önemlidir. Çocuk hakları, çocuğun bilişsel, dilsel, duygusal ve ahlaksal bakımdan gelişebilmesi için hukuk kurallarıyla korunan yarımlardır.

Modern dünya içinde, çocuk haklarının yaygınlaştırılması ve hayata geçirilmesinde en önemli referans kaynaklarından biri çocuk yayınlarıdır. Çocuğun sahip olduğu hakların yetişkinler tarafından bilinmesi ve uygulanması, çocuğun kendi haklarının farkında olması, bunları sezinleyip bu yönde duyarlık kazanması önemlidir. Çocuk haklarının korunduğu ve gözetildiği çocuk edebiyatı ürünleri çocuk hakları eğitiminde ve hak temelli başat değerlerin (barış, demokrasi, adalet, empati vb.) eğitiminde önemli referans kaynakları ve eğitim araçlarıdır. Çocuğa, çağdaş yaşamın gereklerini vermekte ve duyumsatmada, çocuğun gelişiminde önemli bir değişken olan yazınsal çocuk kitaplarından yararlanmak gerekmektedir. Çocuklara önerilen yazınsal kitaplar, çocuğu örselleyen ve haklarını ihlal eden içerikte değil; çocuğun sahip olduğu hakları sezinletecek içerikte olmalı; çocuğu kendi haklarından haberdar etmelidir (Karaman-Kepeneci, 2010).

Çocukta kendi haklarına ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla çocuk hakları eğitiminde, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarından yararlanmak gerekmektedir. Bu bağlamda içyapı (içerik) özellikleri bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun yazılmış çocuk kitapları önemli bir araç olarak çocuklarla buluşturulmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel amacı, öğretmek değil, çocuklara duyarlılık kazandırmak, onların güzele yönelik duygularını geliştirmektir (Sever, 2003; Sever ve Aslan, 2008). Çocuk edebiyatı ürünlerinin öncelikli sorumluluğu, çocuklarının duygu ve düşünce evrenini genişletmek, onlara dilin ve çizginin olanaklarıyla yaşam ve insan gerçeğini tanıtmak olmalıdır.

Çocuk sosyalleşirken birçok değişkenle iç içedir. Bu sosyalleşme sürecinde kendi haklarını bilen ve savunan çocukların toplumda yer alması, geleceğin yetişkinini çocukların iyi birer vatandaş olma yolunda atacakları en önemli adımlardan biridir. Bu bakımdan sosyalleşen çocuğun dünyasında çocuk kitapları önemli bir değişkendir. Çocuğa haklarını öğretirken ve temel değerleri kazandırırken yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının yayıncılığında hak temelli bir yaklaşımın ilke edinilmesi önemli bir husus olarak karşımıza çıkar. Bu çalışmada Türkiye’de çocukların en çok okuduğu çocuk kitapları çocuk haklarını yansıtmaları bakımından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı; çocuk kitaplarında çocuk haklarına yer verilme düzeyini, çocuk imgelerinin ve çocuk sorunlarının işlenişini tespit etmektir.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman incelemesi kullanılmıştır. İncelenen kitaplar; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye’de en çok satılan, Ankara’daki beş büyük kitabevinden alınan bilgiler ve öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Merkez ilkokul-ortaokullarda ve kırsal kesimde ilkokul-ortaokulda okuyan 7-11 yaş arasındaki 150 öğrenciye bulundukları zamana kadar okudukları ve en çok beğendikleri beş kitabın isimlerini yazmaları istenmiştir. Çalışmada çocuk haklarının ne düzeyde ve nasıl sunulduğu belirleneceğinden öncelikle kitap içerisinde çocuk geçen çocuk edebiyatı ürünleri belirlenmiş ve bu çocuk kitaplarının tümü çözümlenmiştir. İçinde çocuğun geçtiği kitap sayısı 66’dır. Çocuk yazınlarında çocuk hakları ve sorunlarının işleniş biçiminin araştırılacağı bu bölümde örneklem kapsamına giren çocuğun üstün yararı ve hakları göz önünde tutularak kitaplar incelenmiştir. Verilerin çözümü ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi, çocuk kitapları konu, içerik, işlenen değer, çocuk imgesi, karakterler ve çocuk hakları kategorileri (yaşamsal haklar, gelişimsel haklar, korunma ve katılım hakları) bağlamında yapılmıştır.

Sonuç: Çocuk haklarının belirlenen temel ilkeleri doğrultusunda incelenen kitapların, genel olarak çocuğun temel hak ve özgürlüklerine saygılı, olumlu bir tutum içinde sunulması incelenen kitaplar için anlamlıdır. Ancak incelenen kitapların önemli bir oranının da çocuk haklarına karşı çocukta bir farkındalık ve tutum geliştireci içerik ya da karakterler yer almamaktadır. Çağımızda mevcut bulunan bazı çocuk sorunlarına çocukların farkındalık kazanması adına yeterince içeriğe yer verilmediği gözlenmiştir. Konu, içerik ve işlenen değerler açısından çocuk haklarına kitaplarda yer verilme düzeyi sırasıyla yaşamsal ve gelişimsel haklar alanında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu haklar kategorilerinde en çok vurgulanan haklar ise; eğitim hakkı, oyun hakkı, ve sağlıklı bir çevrede yaşama hakkı olmuştur. Kitaplarda en az vurgulanan hak alanları ise katılım ve korunma hakları olmuştur. Çocuğun evde, okulda ve toplumda söz hakkının olması ve görüşlerinin dikkate alındığını gösteren ifadelerin yazınsal türlerde rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın konusu olan çocuk kitapları, çocukların hem okulöncesi hem de okul döneminde en yaygın olan ve kullanılma amacı ve şekli en zor denetlenebilen, etkileri en zor kontrol edilebilen çocuk edebiyatı türlerinden biridir. Çocukları kendi haklarının ve sorumluluklarının farkında olan ruhsal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirmek için çocuklar için hazırlanan yazınsal ürünlerin ayrıntılı incelemelerden ve denetimlerden geçmesi sağlanmalıdır. Sadece ticari amaç güderek, çocuğun haklarının ve gelişim özelliklerini görmezden gelinerek hazırlanan ürünlerin ayıklanması gerekmektedir. Çocuk edebiyatı çocuğun gelişiminde etkili olan eğitim araçlarından biridir.

Anahtar kelimeler: Çocuk hakları, çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, çocuğa görelilik

Kaynakça

- Karaman Kepenekçi, Y. (2010) “An Analysis on Children’s Rights in Stories Recommended for Children in Turkey” **Journal of Peace Education**, 7(1) p. 65-83.
- Sever, S. (2003). **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. ve Aslan, C. (13-15 Ekim 2008) “Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme” **VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Türkiye’de Çocuk Yetiştirme, Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler**. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi, 13-15 Ekim.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatih KALECİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
fkaleci@hotmail.com

Fatih Hayati BEŞİR

Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, fbesar@hotmail.com

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini tespit ederek, sahip oldukları akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, yaş, aylık gelir, dershaneye gitme süresi, günlük ders çalışma süresi, anne ve baba eğitim düzeyi, bilgisayar ve interneti kullanım sıklığı, vb. değişkenler ile arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Teorik çerçeve: Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesindeki temel öğelerden biri de güdülenme kavramıdır. Güdülenme, “insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel durum” şeklinde ifade edilebilir (Ertem, 2006). Güdülenme durumu fiziksel (acıma, susama ve uyku) ya da psikolojik (istek, ilgi ya da tutum) olabildiği gibi bazı araştırmacılar güdülenmeyi içsel ve dışsal olarak iki boyutta değerlendirmektedirler (Demir ve Arı, 2013). 20. yüzyılın başlarına kadar tanımlanamamış bir kavram olan güdülenme günümüzde özellikle öğrenme konusunda dikkat çeken bir olgu haline gelmiştir. Bireyin verimli bir öğrenme yaşantısı geçirmesi güdülenme düzeyi ile yakından ilişkili olup, bu konuda yapılan çalışmalar güdülenmenin akademik çıktılar üzerinde önemli ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Demir ve Arı, 2013). Akademik güdülenme kavramı ise, akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır. (Bozanoğlu, 2004). Akademik güdülenme öğrencilerin akademik konularda gösterdikleri ısrarın, çabanın, istegin gücünü belirleyen, öğrenci başarısını etkileyen önemli bir kavramdır. Akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin okula devam etme, okulda başarı elde etme gibi amaçları vardır. Akademik olarak güdülenme seviyesi düşük öğrenciler, okula devam konusunda isteksizlik, devamsızlık problemleri, akademik başarısızlık, okulu terk etme gibi sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Ünal, 2013).

Araştırma yöntemi: Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, 2013-2014 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya ilindeki 4 farklı lisede öğrenim gören 832 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik Güdülenme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış, verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen *Sonuç*lara göre, ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin orta düzeyde oldukları tespit edilmiştir ($\bar{X} = 69,62$). Bununla birlikte ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, aylık gelir, dershaneye gitme süresi, günlük ders çalışma süresi, yaş, bilgisayar ve interneti kullanım sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı, anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerine göre de öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma: Araştırma *Sonuç*larına göre, öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Eldeki *Bulgular*, kız öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerin güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğunu belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ellez, 2004; Akdemir, 2006; Çelik, 2006; Onuk, 2007; Yılmaz, 2007). Diğer *Sonuç*lara bakıldığında, ortaöğretim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin okul türü, sınıf düzeyi, aylık gelir, dershaneye gitme süresi, günlük ders çalışma süresi, yaş, bilgisayar ve interneti kullanım sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı *Sonuç*larına ulaşılmıştır. Bu *Sonuç*lar ışığında, İ.H.L. öğrencilerinin Anadolu ve E.M.L. öğrencilerine göre akademik güdüleme puanlarının aritmetik ortalaması daha yüksek, 9. ve 10. Sınıftaki öğrencilerin 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre akademik güdüleme puanlarının aritmetik ortalaması daha yüksektir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça akademik güdüleme düzeylerinin de azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ailesinin aylık geliri 501-1000 ₺ arasındakiler ile 2500 ₺ üstü aylık gelire sahip olan ailelerin çocuklarının akademik güdüleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık düşük gelirli ailelerin çocukları lehinedir. Öğrencilerin dershaneye gitme süresi ile akademik güdüleme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynağına bakıldığında dershaneye gitmeyen öğrenciler ile dershaneye giden öğrenciler arasında gitmeyenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre dershaneye giden öğrencilerin sınav maratonuna girmeleri ve kendilerini sınava odaklamaları neticesinde akademik güdülemeden uzaklaştıkları söylenebilir. Günlük ders çalışma süreleri ile akademik güdüleme düzeyi arasında istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Günlük hiç çalışmayan öğrenciler ile günlük düzenli ders çalışan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık düzenli ders çalışan öğrenciler lehinedir. Buna göre çalışma süresi arttıkça akademik güdüleme düzeyleri de artmaktadır. Bilgisayar ve internet kullanım sıklığı ile akademik güdüleme düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, her gün 2 saatten fazla internete giren öğrencilerin akademik güdülenme puanları ile diğer öğrencilerin puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Her gün 2 saatten fazla internete giren öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerine ait puanlar oldukça düşüktür. Buna göre internete zaman harcayan öğrencilerin ders çalışmaya yeterli vakit ayıramadıklarından akademik güdülenme düzeyleri daha düşük olduğu söylenebilir. Nitekim ders çalışma süresi ile akademik güdülenme düzeyleri arasındaki farklılaşma bu bulguyu destekler niteliktedir. Son olarak araştırmada öğrencilerin anne ve baba eğitim durumuna göre akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Güdülenme, Akademik Güdülenme, Akademik Güdülenme Düzeyi, Matematik Eğitimi.

Kaynakça

- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Çelik, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarı Güdüleri ve Anne Baba Beklentilerine İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama-Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 265-279.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, M., Ünal, M., ve Gürbüz, M.Ç. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi*. Işık Üniversitesi 10. Matematik Sempozyumu 23-25 Eylül.
- Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Dr. Burcu Özdemir BECEREN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Okul Öncesi ABD.
burcuozdemir88@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Oya RAMAZAN
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi ABD.
oramazan@marmara.edu.tr

ÖZET

Oyun, genel tanımıyla belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kurlsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir. Erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun gelişim ve eğitimini desteklemekte önemli bir yere sahiptir. İnsan yaşamında önemli bir yeri olan oyun, çocuk gelişimi için yaşamsal bir önem taşımakta ve çocuğun gelişimini yansıtmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun hem gelişiminde, hem de eğitiminde oyunun önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır. Oyun gerek çocuklukta gerekse yaşamın ilerleyen dönemlerinde farklı biçimlerde varlığını koruyan bir etkinliktir. Bu durum oyunun araştırmacılar, öğretmenler, aileler gibi çocuğun bir birey olarak topluma kazandırılmasında söz sahibi olan kişiler tarafından farklı açılardan ele alınmasına yol açmıştır. Literatür incelendiğinde araştırmacıların oyunun öğretimde bir yöntem olarak kullanılması, oyunun çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine etkisi, oyun türleri, çocukların ve anne-babaların oyuncak tercihi gibi konularda araştırma ve uygulamalar yaparak oyunun işlevsel değerine odaklandıkları görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri oyunu hem programda yer alan bir etkinlik hem de bir öğretim yöntemi olarak görmektedir. Aileler ise çocuklarla oyun oynamanın yanı sıra temelde çocuğa oyun aracı sağlayan (oyuncak), çocuğu oyun alanlarına (park, sokak, alış veriş merkezleri) götüren araçlar konumundadır. Anne baba ve çocuk oyunları ile ilgili araştırma *Bulguları*, anne babaların oyuna katılımlarının çeşitli faydalarını ortaya koymaktadır. Anne babaların çocuklarıyla oyun oynayarak sıra bekleme, yardım etme ve yardım isteme gibi sosyal davranışları model oldukları ve hayali oyunları teşvik ettikleri belirtilmiştir. Anne babaların oyuna katılması, çocuklarının sosyal gelişim alanını desteklediği gibi onların oyun becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuğun yetişmesinde söz sahibi olan kişilerin farklı açılardan ele alıp irdeledikleri ve bir çerçeveye oturtmaya çalıştıkları oyunu çocuk gittiği her yerde araçlı veya araçsız olarak yaşamaktadır. Çocuğu tüm gelişim alanları (fiziksel, zihinsel, duygusal ve psikolojik), eğitimi ve öğrenmesi üzerinde etkili olduğu düşünülen oyun ile ilgili çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda bazıları oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılması, bazıları oyun alanları, bazıları ise oyun hakkındaki görüşlere yöneliktir. İlgili araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin oyuna bakış açısını irdileyen araştırmaların az sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Oyunu aktif olarak kullanan çocukların annelerinin oyun hakkındaki görüşlerinin bilinmesi öğretmenler ve araştırmacılar açısından önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin oyun hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yöntemde gerçekleştirilmiş olup, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemine uygun bir biçimde analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 90 anne oluşturmıştır. Annelerin oyun ile ilgili görüşlerini almak için ortalama 15'er dakikalık görüşmeler yapılmış ve araştırmacılar tarafından ses kaydına alınmıştır. Görüşme kayıtları daha sonra yazılı doküman haline getirilerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden "betimsel analiz yaklaşımı" kullanılmıştır.

Annelerin ifadeleri temelinde yapılan nitel analizler sonucunda ortaya çıkan en önemli bulgu, oyunun çocuklara mutluluk veren, eğlendiren ve çocukların öğrenme deneyimlerini içeren bir olgu olarak algılanmasıdır. Ayrıca annelerin çocuklarının oynamayı sevmediği oyun olmaması ve oyun oynamanın tamamlanmasında yaş sınırı olmadığını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Annelerin çocuklar neden oyun oynar sorusuna, sevdikleri ve mutlu oldukları için gibi ifadeler kullandıkları, çocuklar oyun oynamadıklarında neler olacağı sorulduğunda mutsuz olacakları, hayal güçlerinin gelişmeyeceği ve öğrenmelerinin zorlaşacağı yönünde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu durum oyun oynamama durumunun çocuklarda olumsuz duygular uyandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Annelerin çocukları ile hergün yaklaşık 1-2 saat vakit bulduklarında oyun oynadıkları ve evde hareket içeren oyunlar oynamalarına izin verilmediği yönünde görüş bildirdikleri araştırmada ortaya çıkan diğer sonuçlardır.

Anahtar kelimeler: Oyun, annelerin görüşleri, okul öncesi dönem, çocuk oyunları

Sınıftaki Seçimden Ülkedeki Seçimlere Öğrencilerin Seçim Algısı Nasıl Geliyor?

Doç. Dr. Arife Figen ERSOY
Anadolu Üniversitesi, arifee@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem: Bir vatandaşlık sorumluluğu olan seçimler, aynı zamanda vatandaşların bilgi, beceri ve değerlerini yansıttığı ve yaşadığı anlardır. Demokratik ülkelerde vatandaşlar seçimler yoluyla yönetimi etkiler ve seçimler vatandaşların siyasal yaşama katılım noktalarından biridir. Vatandaşların siyasal katılım yeterlikleri demokrasinin sürekliliği açısından önem taşır. Eğitim sürecinde öğrencilere verilecek vatandaşlık eğitimi ile siyasal okuryazarlık, sosyal ve ahlaki sorumluluk ve katılım yeterliklerinin geliştirilmesi gereklidir (QCA). Bireylerde siyasal okuryazarlık, siyasal etkililik ve siyasal katılım yeterliklerinin geliştirilmesinde okul kültürü ve okulda geliştirilen etkinliklere önem verilmelidir. Demokratik okul yapısı, öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında siyasal katılım yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Mosher, Kenny & Garrod, 1994). Nitekim, vatandaşlık eğitimi, gerçek yaşam deneyimleri ve katılım ile yapılması gereken bir öğretim alanıdır (QCA, 1998; Potter, 2002). Okullarda öğrencilerin katılımının sağlanması, öğrencilerin vatandaşlık bilgisi, öz-yeterliği ve katılıma önem verilmesi ile yakından ilişkilidir (Schulz, Ainley & Fraillon, 2013). Bu bağlamda okulda gerçekleştirilen seçimler, öğrencilerin vatandaşlığın uygulamasını yaptığı ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirdiği etkinlikler arasında yerini almaktadır. Birçok demokratik ülkede öğrencilerin siyasal katılım becerilerini geliştirmek için sınıf ve okul seçimleri ile okul meclisi uygulaması yapılmaktadır.

Eğitim sürecinde seçimler, sınıf, kulüp ve okul seçimleri olarak uygulanmaktadır. Bu seçimler öğrencilerin siyasal katılım yeterliklerinin, seçim algısının gelişiminde ve seçmen davranışlarının biçimlenmesinde önemli rol oynar. Okullarda yapılan seçimler üzerine yapılan çalışmalar, seçimlerin öğrencilerin vatandaşlık bilgisinin gelişimine (Niemi & Junn, 1998), siyasal etkililik ve siyasal bilginin gelişimine olumlu etki yaptığını (Stroupe & Sabato, 2004) ortaya koymuştur. Birçok ülkede okullarda seçimler yapılmasına karşın bu seçimlerin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin çalışmalara gereksinim vardır. Örneğin, 24 Avrupa ülkesinde öğrencilerin %70'inin okul seçimlerine katılmasına karşın ancak %36'sı okul işleyişindeki karar alam süreçlerine katıldığı görülmektedir (Eurydice, 2012).

Türkiye’de okul seçimlerine ilişkin doğrudan çalışmaya rastlanmamasına karşın okul meclisine ilişkin yapılan çalışmalarda öğrencilerin seçim sürecine ilişkin kimi görüşleri yer almıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin seçme-seçilmenin önemini kavradıkları, karar becerilerinin geliştiği, haklarını öğrendikleri (Gömleksiz & Cüro, 2011) demokratik tutumlarının geliştiği (Yılmaz & Yıldırım, 2009) ancak okul meclisi projesinin etkili olmadığı (Kıncal & Uygun, 2006; Emir & Kaya, 2004) yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırma, ilk ve ortaokullarda sadece sınıf ve okul seçimlerini incelemektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada öğrencilerin vatandaşlık bilincinin gelişimi sürecinde seçim algısının nasıl biçimlendiği, bu süreçte yaşanan sorunlar incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin vatandaşlık yeterlikleri gelişimi açısından seçimlerin rolü nedir?
- Öğrencilerin seçim algısı nasıl gelişmektedir?
- Öğrencilerin seçim algısının gelişimini etkileyen ortam ve koşullar nelerdir?
- Öğrenci seçimleri sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?

Yöntem: Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı ile olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Olgubilim bireyin olayları nasıl algıladığını ve bu algının gelişimini etkileyen ortam ve etmenleri belirlemeyi amaçlar (Creswell, 2007). Bu çalışmada öğrencilerin seçim algısı ve bu algının gelişimini derinlemesine incelemeyi amaçladığı için olgubilimden yararlanılmıştır. Araştırma farklı sosyo-ekonomik özellikler taşıyan ikişer ilkökul ve ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 4,5,6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci katılmıştır. Ayrıca, farklı ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 10 öğretmen ile görüşülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlik ve ölçüt örneklemelerinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlik örneklemesinde sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve seçimde başkan ve seçmen olarak sorumluluk alma açısından farklı özellikleri olan öğrenciler alınmıştır. Öğretmenlerden ise, ilgili sınıfların sorumlusu ve okul süreçlerindeki seçimlerde görev almış olma ölçütleri aranmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin en az üç yıldır seçim deneyimi yaşaması temel ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümleme süreci devam etmektedir.

Bulgular: Araştırma verilerinin ilk analizleri sonucunda, öğrencilerin popüler, etkin öğrencileri başkan olarak seçtikleri görülmektedir. Özellikle okul temsilcisi seçiminde öğrencilerin, popüler olma, sevimli olma gibi özelliklerin yanı sıra seçim öncesi maddi vaatlere göre hareket ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin ülkede yapılan yerel ve genel seçimlerinden etkilendikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler ilk zamanlarda seçime isteyerek katıldıklarını ancak zamanla bu isteklerinin azaldığını belirtmektedir. Bunun nedeni olarak seçimlerden sonra öğrencilerin beklentilerinin okul yönetimleri tarafından karşılanamaması etkili olmaktadır. Bu durum öğrencilerin siyasal katılım, demokrasiye olan inancını azaltmaktadır. Öğretmenler öğrencilere okullarda seçim süreçlerini sadece kuramsal olarak anlatmakta ve okul seçimleriyle sadece sorumlu öğretmenler ilgilenmektedir. Bu durum, öğrencilerin seçim öncesinde yeterli bilgi edinmemelerine, seçim sürecinde yeterli düzeyde yönlendirilmemelerine neden olmaktadır. Böylece öğrencilerde kimi yanlış seçmen davranışlarının

gelişebilmektedir. Okul ve öğrenci seçimlerine okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yeterli önem ve dikkatin verilmesi öğrencilerin siyasal katılım becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın okullarda gerçekleştirilen seçimlere ilişkin öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini sunarak seçim süreçlerinin geliştirilmesi yönünde katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Okul seçimleri, Vatandaşlık eğitimi, Demokrasi eğitimi, Demokratik okul

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & reseach design*. (2nd Ed.). London: Sage
- Eurydice (2012). *Citizenship education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf adresinden 05.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Emir, S. & Kaya, Z. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclislerine yönelik öğretmen görüşleri. Uluslararası Demokrasi eğitimi Sempozyumu Bildirileri. 20-21 Mayıs 2004. s.331-344. Çanakkale .
- Gömlüksiz, M. N., & Cüre, E. (2011). Demokratik yurttaşlık eğitimi bağlamında okul öğrenci meclisleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(1), 61-79.
- Kıncal, R. Y. & Uygun, S. (2006). “Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*,35(171): 31-42.
- Mosher, R., Kenny, R.A., & Garrod, A. (1994). *Preparing for citizenship. Teaching youth live democratically*. Westport/London: Praeger.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998) Civic education: What makes students learn? New Haven: Yale University Press.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools*. London: Kogan Page Limited.
- QCA. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship (the Crick report). London: QCA.
- Schulz, W. (2005, 8-10 September). Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students: A comparative analysis with data from the idea civic education study. Paper prepared for the ECPR General Conference in Budapest. 10URL:http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/papers/ECPR2005_SchulzW_EfficacyParticipation.pdf adresinden 02.08.2013 tarihinde alınmıştır.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2013, 26-28 June). Student participation at school and future civic engagement: Results from ICCS 2009. *Paper prepared for the IEA Research Conference in Singapore*. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2013/Papers/IRC-2013_Schulz_et al.pdf adresinden 04.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Stroupe, K. S., Jr., & Sabato. L. J. (2004). Politics: The Missing Link of Responsible Civic Education. CIRCLE Working Paper 18. College Park: University of Maryland. URL: <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP18Stroupe.pdf> adresinden 05.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, K. & Yıldırım, G. (2009). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin uygulanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *M. Ü. Atatürk Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29: 187-207.

ID:474

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Etik İlkeler Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi ve Moral Değerlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Büşra CEYHAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
busce-@hotmail.com

Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
nsahin@mu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, Fen bilgisi öğretmen adaylarının etik konular hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin beraberinde sahip oldukları moral değerlerini belirlemek hedeflenmiştir. Gün geçtikçe gelişen teknoloji ile birçok yenilik hayatımıza girmekte fakat bunun beraberinde bazı riskler de meydana gelmektedir. Bu noktada, günlük yaşamda bazı konularda karar vermek durumunda kalınabilmektedir. Verilen bu kararlarda kişinin yaşadığı çevrenin kültürel yapısı, gelenekleri, inançları, ailesi ve yakın çevresi etkili olabilmektedir. Bu amaçla da öncelikle kişiden, tüm bu etmenlerin yaşamı boyunca sentezlenerek oluşturduğu kendi değer yapısına göre neyin doğru bir davranış olduğuna karar vermesi beklenmektedir. Birey yaşamında tüm bu süreçler göz önüne alındığında öğretmenler de kişilerin hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle de bilim ve teknolojiye sürekli ve hızlı gelişmelerin yaşandığı çağımızda fen bilgisi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Günümüzde üniversite öğrencileri, fen ve teknolojinin bilimsel gerçeklerine yönelip, bu alandaki gelişmelerin sosyal boyutunun toplumu nasıl etkileyeceği konusunda çok fazla yönelimde bulunmamaktadır (Bakar, 2010). Ancak biyoteknolojik gelişmelerin getirdiği yeniliklerin birçok etik soruna neden olduğu düşüncesiyle, eğitimciler tarafından genetik mühendisliği gibi konuların ele alınırken, ahlak ve etiğin göz önüne alınması önerilmiştir (Črne-Hladnik vd., 2011). Öğretmenin, öğrencisinin ahlak yaşamı ile ilgilenmesi, ahlaki duygularını geliştirmesi ve kendi davranışları ile ona örnek olması görüşünde herkes hemfikir. Bu görüş bir bakıma birey davranışlarını şekillendirme anlamına gelen, eğitimin kendisinin bir ahlaki etkinlik olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle de öğretmenlerin toplumları şekillendirmedeki rolü, sosyal ve etik eğitim formasyonu ile de donatılmalarını gerektirmektedir (Gözütok, 1999). Eğitim sürecinin ve öğretmenlerin uluslararası sosyal ve moral durumları şekillendirmedeki güçlü etkileri, konunun önemini daha da arttırmaktadır. Bireylerin yaşantısı boyunca, çevresel, kültürel, aile vs. gibi etkenler beraberinde şekillendirip oluşturdukları moral değerleri vardır. Bireylerin sahip oldukları bu değerler, yaşantılarında ikileme kalarak karar vermekte güçlük yaşadıkları bazı konularda onların verecekleri kararları etkilemektedir. Kişiler, sahip oldukları moral değerler beraberinde doğru bir karar verebilmek için kendi içlerinde muhakeme yaparak doğru sonuca ulaşmaktadırlar. Bu nedenle de Fen bilgisi öğretmenlerinin, ikileme kaldıkları bir konu da karar verirken sahip oldukları moral değerlerinin belirlenmesi, kendilerinin aynı zamanda gelecek nesillerin düşünme yapılarını şekillendirecek olmalarından dolayı büyük önem taşımaktadır.

Fen bilgisi öğretmenleri, gelecek nesillerin bilimsel ve teknolojik konulardaki düşünme ve karar verme süreçlerinin şekillenmesinde aktif rol oynadığından dolayı bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir ($n= 275$). Çalışmada literatür taraması ile alan uzmanlarının kanısı alınarak geliştirilen 5'li likert tipi Biyoetik anketi ve sahip oldukları moral değerlerinin belirlenmesi amacı ile de Forsyth (1980) tarafından geliştirilen likert tipi Etik Pozisyon ölçeği (Ethical Position Questionnaire) kullanılmıştır. Ölçeğin ülkemiz için geçerlik güvenirliği Yazıcı ve Yazıcı (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılığa Cronbach Alpha katsayısı ile bakılarak güvenirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde istatistikî yöntemlerden, yüzde (%), aritmetik ortalama (M), standart sapma (SS) ve frekans (N) yararlanılarak SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Katılımcılar, soru maddeleri için “hiç katılmıyorum”, “kararsızım/ fikrim yok”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” olmak üzere beş kategoride verilen seçeneklerden birini seçerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Çalışmamızda fen bilgisi öğretmen adaylarının moral değerleri, ikamet ettikleri bölge ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiş olup, tüm bölgelerdeki ($M_{Ege}= 34.5$, $M_{Marmara}= 35.17$, $M_{Akdeniz}= 35.26$, $M_{İç Anadolu}= 35.25$, $M_{Karadeniz}= 37.98$, $M_{Doğu Anadolu}= 34.48$, $M_{G.D.Anadolu}= 39.57$) katılımcıların relativist görüşte oldukları fakat Akdeniz ($M= 42.61$), İç Anadolu ($M= 42.51$) ve Güney Doğu Anadolu ($M= 41.94$) bölgelerindeki katılımcıların aynı zamanda idealist görüşte de oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının moral değerleri cinsiyetleri bakımından değerlendirildiğinde kızların erkeklerden daha idealist görüşte oldukları sonucuna ulaşılmaktadır ($M_{kız}= 42.2$, $M_{erkek}= 41.75$). Etik anketi sonucunda ise “Hekim, hastasının bilgilerini, onun izni olmadan başkaları ile paylaşmamalıdır” ($M= 4.42$, % 89.4), “Hastası AIDS olan bir hekim bu bilgiyi sağlık personelinin korumak amacıyla onlarla paylaşmalıdır” ($M= 3.83$, % 72.4), “Fen ve Teknolojideki ilerleme ve gelişmeler toplumun kontrolü altında olmalıdır” ($M= 3.72$, %66.2), “Ebeveynlerin kararı doğrultusunda sakat doğumlar engellenebilir” ($M= 3.72$, %66.9), “Hamileliklerde cinsiyet seçimine izin verilmemelidir” ($M= 3.72$, %62.6) ve “Yukarıdaki sorularda bahsi geçen konulara ilk ve ortaöğretim programlarında bir ders olarak yer verilmelidir” ($M= 3.92$, % 75.3) ifadelerine en fazla katılım olduğu anlaşılmaktadır.

Forsyth (1980) yılında moral değerleri 2 temel boyutta sınıflandırmıştır. Forsyth vd. (2008) ise idealizm ve relativizmden oluşan bu iki temel boyutun kültürlerden ne kadar etkilendiği konusunu incelemişlerdir. Toplam 29 ülkeden 30.230 katılımcı ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Ülkeler göre idealizm ve relativizm derecelerinin de farklı olabileceği, doğu ve orta doğu ülkelerindeki kişilerin batıdakilere göre daha idealistik, doğu ülkelerindekilerin batı ve orta doğu ülkelerindeki kişilerden

daha relativistik düşüncede oldukları şeklinde hipotezler kurulmuştur. *Sonuç* olarak, idealizm ve relativizmin farklı derecelerindeki kişilerin yeni gruplara dahil edildiği Forsyth (1980) nin çalışmasına dayanarak, istisnacılar batı ülkelerinde daha fazla bulunurken, durumcular ve öznelciler doğu ülkelerinde daha yaygındır. Durumcular ve mutlakiyetçilerin orta doğu ülkelerinde daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Etik konular ile ilgili olarak da, Fen ve teknoloji dersinde biyoetik konularının öğretiminin gerekli olup olmadığının araştırıldığı çalışmada Bakar (2010), biyoetik eğitimi konusunda öğretmen adaylarının aktif katılımını gerektiren öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri düzenlenmiştir. Öğretmen adayları biyoetik konularının derslerde ele alınması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar bakımından daha bilinçli hale gelmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Etik, Fen bilgisi, Öğretmen adayları, Moral değerler

Kaynakça

- Bakar, E. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoetik Eğitimiyle İlgili Uygulama ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Doktora). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(1), 175–184. doi:10.1037/0022-3514.39.1.175 [Erişim tarihi: 29.04.2012]
- Forsyth, D., O'Boyle, E., & McDaniel, M. (2008). East Meets West: A Meta-Analytic Investigation of Cultural Variations in Idealism and Relativism. *Journal of Business Ethics*, 83(4), 813–833. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-008-9667-6>
- Yazıcı, A. & Yazıcı, S. (2010). Etik durum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4).

Öğr. Gör. Kemal ŞAHİN
İstanbul Üniversitesi
kemalsahin@gmail.com

Doç. Dr. Fatih GÜRSUL
İstanbul Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu: Bu araştırmada, mobil ders içeriğinde görsel materyal geliştirmek için bir mobil sosyal medya kanalı olan Instagram'ın öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenecektir. Araştırmanın örneklemini Mimar Sinan Üniversitesi, Enformatik Bölümü'nde 2013-2014 Bahar Döneminde Web ve Mobil Uygulamaları dersini alan 20 öğrenci oluşturacaktır. Araştırmada Moodle öğrenim yönetim sistemi ortamında sunulan Instagram üzerinde hazırlanmış görsel içerikler ile ders alan 10 öğrencinin akademik başarısı ile masaüstü tabanlı görsel düzenleme yazılımları ile hazırlanmış ders içeriğini alan 10 öğrencinin akademik başarısı karşılaştırılacaktır. Öğrencilerden ödev olarak istenilen mobil uygulama arayüzünün rubrik değerlendirmesi sonucu akademik başarı notu belirlenecektir. Verilerin analizinde Mann Witney U testi kullanılacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler yüzyüze görüşme neticesinde elde edilen nitel veriler ile desteklenerek *Bulgular* paylaşılacaktır.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini Mimar Sinan Üniversitesi, Enformatik Bölümü'nde 2013-2014 Bahar Döneminde Web ve Mobil Uygulamaları dersini alan 20 öğrenci oluşturacaktır. Araştırmada Moodle öğrenim yönetim sistemi ortamında sunulan Instagram üzerinde hazırlanmış görsel içerikler ile ders alan 10 öğrencinin akademik başarısı ile masaüstü tabanlı görsel düzenleme yazılımları ile hazırlanmış ders içeriğini alan 10 öğrencinin akademik başarısı karşılaştırılacaktır. Öğrencilerden ödev olarak istenilen mobil uygulama arayüzünün rubrik değerlendirmesi sonucu akademik başarı notu belirlenecektir. Verilerin analizinde Mann Witney U testi kullanılacaktır.

Beklenen sonuçlar: Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler yüzyüze görüşme neticesinde elde edilen nitel veriler ile desteklenerek *Bulgular* paylaşılacaktır.

Sınıf Öğretmeni Yeterlikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Doç. Dr. Erten GÖKÇE
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
ertengokce@gmail.com

ÖZET

Bir toplumda gereksinim duyulan nitelikli insan gücünün sağlanabilmesi için o ülkenin eğitim sisteminin verimli ve etkili bir şekilde çalışması gerekmektedir. Hızla değişen dünya ve çevre koşulları daha nitelikli eğitim ve daha nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusunda toplumları sürekli bir arayışa yöneltmektedir. Bugün kalkınmanın yolunun eğitimden geçtiği, herkes tarafından kabul edilen bir olgudur. Bu da, her kademe ve düzeyde eğitime verilen önemin hızla artmasına neden olmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri yakından izleyebilmeleri ve hızla gelişebilmeleri için daha da önemlidir.

Yeni nesillerin daha iyi yetiştirilebilmesi, eğitim sürecinin bugünün ve yarının ihtiyaçlarına cevap verebilmesine bağlıdır. Eğitim sürecinin temeli öğrenmeye dayanır. Öğrenme süreci, bireyin doğumuyla birlikte ailede başlar, planlı ve programlı bir kurum olan okulda devam eder. Bireyin gelecekteki yaşamında kuşkusuz en belirleyici rolü oynayan kurum okuldur. Bu nedenle okuldaki öğretim sürecinin geliştirilmesi ve geliştirme sürecine tüm ilgilerin etkinlikle katılması gerekir. Okul, gerçekleştirdiği öğretim etkinlikleri aracılığıyla yetişen öğrencilerin niteliğini geliştirerek toplumun geleceğini de doğrudan etkilemektedir.

İlköğretim çağına gelen birey ilk defa planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zorunlu bir öğretim süreci içerisine girmekte ve sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır.

Böylesine önemli bir eğitim kademesinde bireyi eğitmekle sorumlu olan öğretmenlerin, çağın ve mesleğin gerektirdiği tutum ve davranışlara sahip olması gerekir. Okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanmasından ve uygulanmasından, öğrenci ile sürekli etkileşim halinde bulunan öğretmen sorumludur. Öğretmenin nitelikli olması, öğrencinin de nitelikli davranışlar kazanmasına ve daha iyi yetişmesine yol açacaktır. Öğretmenin nitelikli bir öğretme-öğrenme sürecini oluşturabilmesi sahip olduğu yeterlikler ve bilgi birikimi ile doğrudan ilişkilidir.

Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler öğrenen konumundaki öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Açıkgöz, 1996, 11). Öğretmen, gösterme, açıklama yapma, güdüleme, yanlışları düzeltme, çabaları yönlendirme, başarıları övmeye vb. şeklindeki tutum ve davranışları ile hem öğrencilerine yeni davranışlar kazandırmakta, hem de onları etkilemektedir.

Türkiye’de 1997-1998 öğretim yılından itibaren zorunlu öğretim süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılarak eğitim alanında önemli bir hamle yapılmıştır. Paykoç (1997) uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması ile birlikte, programlarda ortaya çıkan yenilikler doğrultusunda öğretmen yetiştirme sisteminin de yenilenmesi ve geliştirilmesi üzerinde durmakta ve öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ve duyuşsal eğitimin önemini vurgulamaktadır. Çeşitli kaynaklarda “Öğretmen nasıl bir insan olmalıdır?” sorusuna aşağıda belirtilen cevaplar verilmektedir:

İnsana değer veren

Duyuşsal yönden gelişim içinde olan

Karar verme sürecinde aktif ve katılımcı olan

İnsan ilişkilerinde işbirliğine ve dayanışmaya ağırlık veren

Bilgilere ulaşma ve kullanmada rehber olan

Toplum içinde kendi yerini ve okulun rolünü sürekli inceleyen

Öğrenme için gerekli süreç ve ortamları gerçekleştiren

Yaşam boyu (sürekli) gelişimi benimseyen

Bireyin ve okulun gelişimine rehberlik yapan.

Yukarıda belirtilen yeterliklere sahip olan bir öğretmen; öğrenme ortamlarını uygun tutum ve değerleri geliştirebileceği şekilde düzenler, kişiler arası etkileşim ve işbirliği sorunlarını çözümler, öğrencilerde tutum ve değerlerin gelişmesini sürekli izler ve değerlendirir. Bu durum, öğretmenin sahip olduğu yeterliklerini çok iyi analiz etmesini ve bu yeterliklerini geliştirmek için sürekli çaba harcamasını gerektirmektedir.

Özet olarak, öğrencilerin eğitsel ve öğretimsel başarıları ve gelişimleri üzerinde en büyük rolü öğretmenler oynamaktadır. Özellikle, eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenci gelişimleri üzerindeki etkileri çok büyüktür. Sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretim görevlerini etkili olarak yapabilmeleri için öğretmenliğe ilk adım attıkları eğitim fakültelerinde gerekli bilgi beceri ve tutumların eksiksiz kazandırılması çok önemlidir. Bu araştırmanın amacı Türkiye’deki ilköğretim öğretmenlerinin temel yeterliklere ne düzeyde sahip olduklarını saptamaktır.

Yöntem : Araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. bunun için araştırmacı tarafından 11 temel yeterlik alanından oluşan öğretmen yeterlikleri ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte temel alınan yeterlik alanları çocuk gelişimi, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi, öğrenci başarısını değerlendirme, okul-aile işbirliği, program geliştirme ve değerlendirme ve mesleki-kişisel özelliklerdir. Belirlenen 11 temel alanla ilgili yeterliklerin saptanabilmesi amacıyla Delphi tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan 11 temel yeterlik alanı Türkiye’de Eğitim Fakültesi bulunan Üniversitelerin İlköğretim Öğretmenliği Bölümlerinde görev yapan 142 öğretim elemanına posta ile gönderilmiştir. Öğretim elemanlarından gelen *Sonuçlar* araştırmacılar tarafından yeniden

düzenlenerek tekrar aynı gruba (Delphi paneline) gönderilmiştir. Buna göre öğretmen yetiştiren uzmanlar tarafından toplam 136 yeterlik maddesi belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen 136 madde dokuz alan uzmanına gönderilmiş ve her bir maddenin kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği sonucunda madde sayısı 80 olarak belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde 80 maddeden oluşan ölçek için açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach alfa güvenirlik analizi ve madde toplam korelasyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu yeterlik düzeyleri görev, cinsiyet, okul türü, kıdem, öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumu ve öğretmenin mezun olduğu bölüm değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin Ankara ilindeki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA ve kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırma sonucunda öğretmenlerin belirlenen ana yeterlik alanlarından hangilerine sahip olduklarının ortaya çıkması beklenmektedir. Ayrıca belirlenen ana yeterlik düzeyleri arasında öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumu, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark olması beklenmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü.(1996) **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Büyükan, F.S, vd. (2011) **Eğitim Bilimine Giriş**, (Editör: M. Çağatay Özdemir), Pegem Akademi, Ankara.
- Büyükkaragöz, S. S., Muşt, M.C., Yılmaz, H., Pilten, Ö. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Mikro Yayınları, Konya.
- Özdemir, M., ve Sönmez, S. (2000) **Öğretmen El Kitabı**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Paykoç, F.(1997) Öğretmenler için Duyuşsal Eğitim. **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**. Milli Eğitim Basımevi. Ankara.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2000) **Eğitime Giriş**, Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. ve Lewis, A.J. (1981) **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning**, Holt-saunders International Editions, Tokyo, Japan.
- Sönmez, V. (2002) Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Varış, F. (1998) **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul.

Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Ankara Üniversitesi, gelengulhaktanir@gmail.com

Dr. Müge ŞEN
Ankara Üniversitesi, msen@ankara.edu.tr

ÖZET

Çevre, canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür. Dünyada çevre sorunlarının artması, bireylere her yaşta çevre eğitimi verilmesini zorunlu kılmıştır. Sürdürülebilirlik kavramı, gelişmenin çevresel, sosyal ve ekonomik yönlerinin eş zamanlı olarak düşünülmesi olarak açıklanabilir. Son yıllarda sınırlı kaynakların sınırsız tüketim anlayışı, doğa üzerinde sürekli artan yıkıcı bir etki göstermektedir. Bireylerin tüketim alışkanlıklarını sürdürülebilir hale getirmede göz önünde bulundurulması gereken dört temel ilke şöyle belirtilmiştir: Kaynakların bilinçli tüketimini gerektiren yeterlilik ilkesi, yeryüzündeki kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasına yönelik davranışların edinilmesini gerektiren verimlilik ilkesi, çevreye yönelik tutum ve davranışların, dolayısıyla kaynak üretimi, kullanımı ve tüketiminin doğal döngünün işleyişine uygun ve sürdürülebilir olmasını gerektiren doğaya uygunluk ilkesi ve bireylerin çevreye karşı sorumluluklarını aktif bir şekilde yerine getirmelerini gerektiren katılımcılık ilkesi. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara bu ilkeleri dikkate alarak verilecek çevre eğitimi ile çevre konularında farkındalık kazandırmak, doğru tutum ve davranışlara sahip olmalarını sağlayarak sürdürülebilir gelişmeye ulaşmak mümkün olabilecektir. Sürdürülebilirlik kavramının sosyal yönü de çevresel yönü gibi bugünkü faaliyetlerimizin gelecek nesillerin yaşam kalitesini etkileme potansiyelini göz önünde bulundurma esasına dayanır. Güçlü bir sosyoekonomik model için, nesiller arası ve aynı nesil içinde eşitlik, doğal çevrenin korunması, yenilenemeyen kaynakların minimum seviyede kullanılması, temel insan ihtiyaçlarının karşılanması, kişisel hak ve özgürlüklere önem verilmesi gibi şartların oluşması gereklidir. Sürdürülebilirliğin nesiller boyu devam ettirilebilmesi ve korunması için kuşaklararası diyaloglar önemli bir yere sahiptir. Çocuğun yetişmesinde ve kişiliğinin gelişmesinde önce anne-baba ve kardeşler, daha sonra büyükanne ve büyükbabaların rolleri etki eder. Sahip oldukları rollerin de etkisiyle büyükanne ve büyükbabaların çocukları ve torunlarıyla kurdukları diyaloglar torunlarının yaşantılarını ve sürdürülebilirliği etkilemektedir. Türkiye’de sürdürülebilirlik konusu kuşaklararası diyalogların etkisi açısından daha önce ele alınmadığı için bu çalışmada büyükanne ve büyükbabaların sosyal ve çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve tutumlarını belirlemek, bunları çocuklarına ve torunlarına aktarma durumlarını incelemek ve kuşaklar arasındaki bilgi paylaşımlarında süreklilik olup olmadığını bazı değişkenler açısından ele alıp tartışmak amaçlanmıştır.

Araştırma, Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu - OMEP’in 2010 yılında başlatmış olduğu ve birçok ülke ile eşzamanlı olarak yürütülen “Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Konusunda Dünya Projesi (World Project on Education for Sustainable Development-ESD)” nin üçüncü bölümü olan “Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Konusunda Kuşaklararası Diyaloglar” (Intergenerational Dialogues For ESD) araştırmasını temel almaktadır. Projenin özelliği gereği araştırmalarda belli konular ortak olarak ele alınmakla birlikte ülkeler kendi yöntemlerini ve ölçme araçlarını oluşturmakta özgür bırakılmaktadır.

Araştırmada çalışma grubunu Türkiye’deki 17 ilin merkez il/ilçe/kasabalarında yaşayan ve torunlarına bakım vermiş/vermekte olan büyükanne ve büyükbabalar arasından amaçlı örneklem modeli esas alınarak seçilmiş 92 büyükanne ve büyükbaba oluşturmuştur. Büyükanne ve büyükbabaların sosyal ve çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve tutumlarını öğrenmek, bunları çocuklarına ve torunlarına aktarma durumlarını belirlemek amacıyla görüşme yöntemi kullanılmış ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeciler arası iç tutarlılığı sağlamak için formdaki sorular sorulurken yapılabilecek açıklamalar tartışılarak araştırmacı formlarına not alınmıştır. Formdaki soruların anlaşılabilir olup olmadığını ortaya çıkarmak için farklı bölgelerde pilot uygulamalar yapılmış ve sonuçlar grupça irdelenerek form maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son şeklini alan görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmış ve bilgiler kaydedilmiştir.

Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmektedir. *Bulgular* tartışıldığında; üst kuşakların sosyal ve çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve tutumlarının yaşadıkları yerlere, aile yapılarına, öğrenim ve çalışma durumlarına, ilgilerine, yaş, cinsiyet ve mesleklerine göre değişip değişmediğine ilişkin *Sonuçların* yanısıra bu bilgi ve tutumlarını kendi çocuklarına ve torunlarına aktarma durumlarında süreklilik olup olmadığına dair *Sonuçlara* da ulaşılabilecektir. *Sonuçlar* ülkenin sahip olduğu aile yapısı özellikleri ve sürdürülebilir gelişme çalışmaları ile birlikte ele alınıp neler yapılabileceği üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Sürdürülebilir gelişme, kuşaklararası dialog, çevre eğitimi

Kaynaklar

- Ceylan, Ö. (2010). Tüketicilerin Çevresel Sürdürülebilirlik ve Ekolojik Moda Konusunda Bilgi Düzeyi, Tutum ve Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi. Çevre Eğitimi içinde (s. 11-34). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını. No:178.
- Özdemir, O. (2007). Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145), 23-39.
- Sungurtekin, Ş. (2001). “Uygulamalı çevre eğitimi projesi” kapsamında ana ve ilköğretim okullarında “Müzik yoluyla çevre eğitimi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 167-178.

Araş. Gör. Serhat KURT
İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
serhat.kurt@istanbul.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Dünya üzerinde bulunan diller birbirlerine benzedikleri gibi birbirlerinden farklılaşabilirler. Bu ve buna benzer çelişkili durumları dilsel araştırmaların her seviyesinde görmek mümkündür. Yapısal anlamda Evrensel Dilbilgisinin varlığı tartışmaların temelini oluştururken, dil işleme ve üretim sürecinde ise tartışmaların temelini, farklı ana dillere sahip öğrencilerin hedef dili öğrenirken benzer ya da farklı mekanizmaları kullanıp kullanmadıkları belirlemektedir (Lin, 2006, s. 15).

Ana dilin (D1) ikinci dil edinimindeki etkisi ve bu etkinin ne kadar olduğu üzerine yapılan tartışmalar alan yazında uzun süredir varlığını sürdürmektedir. Diğer bir taraftan günümüz dünyasının kaçınılmaz bir ürünü olan çok dillilik bu bağlamda farklı bir yerde durmaktadır. Öğrenilen bir üçüncü dilde ana dilin ya da ikinci dilin etkisini araştırmak durumu biraz zorlaştırmaktadır. İlk dilin ya da ikinci dilin, üçüncü dil üzerindeki etkisine bakan çalışmalar genel olarak söz konusu dillerin tipolojik benzerlikleri/farklılıkları açısından bir sonuca varmaya çalışmışlardır (Llama, 2008; Mongush, 2010).

Belirli bir edinim sıralamasının olduğu dilbilgisel bir konuda D2 öğrencilerin geliştirdikleri ara dillerinde Evrensel Dilbilgisinin etkisinin olabileceği gibi kendi ana dillerinden bir aktarım da söz konusu olabilir. Evrensel Dilbilgisi belirli bir sıralamanın takip edildiği dilbilgisel konuları (örneğin ilgi tümceleri) belirginlik teorisi ile açıklamaktadır. Bu teoriye göre daha az belirgin olan daha kolay iken daha çok belirgin olan daha zordur. Bu bağlamda bu çalışmaya konu olan ilgi tümcecik, ilgi adlı ve ilgilendirmenin (relativisation) olduğu ögenin içerdiği dilbilgisel ilişkilere göre en az belirginden en fazla belirgine doğru bir edinim sıralaması oluşturan Erişilebilirlik Hiyerarşisi (Accessibility Hierarchy) temel iddiasını belirginlik teorisi üzerine kurmaktadır (Keenan ve Comrie, 1977).

Türkiye’de ana dili Türkçe olan D2 öğrencilerin İngilizce ilgi tümcecik edinim sıralamasını ele alan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Baysal, 2001; Bulut, 2011). Bu çalışmalar içerik bakımından biraz farklılık gösterse de hepsinin ortak hedefi ana dili Türkçe olan öğrenciler İngilizce ilgi tümcecik Erişilebilirlik Hiyerarşisi (EH) takip edip etmediklerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmalar ilgi tümcecikinde ilgilendirmenin olduğu ögenin işlev ve sıralamasına bakmaktadırlar. Diğer bir taraftan iki dilli öğrencilerin İT edinim sıralamalarını ele alan bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Bu çalışmada söz dizimi açısından farklılık gösteren ana dillere sahip tek dilli ve çift dilli⁸ öğrencilerin İngilizce ilgi tümcecik ediniminde izledikleri sıralama ele alınmıştır.

Amaç : İngilizce ilgi tümcecikleri yapısal özelliklerinden dolayı dil öğrenme sürecinde işleme ve yorumlamada öğrencilerin zorlandıkları konulardan biridir. Farklı ilgi tümceciklerin edinim sırasında zorluk derecelerini ortaya çıkarmak için birçok hipotez ortaya atılmıştır. Bu hipotezlerin en bilineni ve en çok araştırmaya konu olanı EH’dir. Evrensel dil özelliklerinden belirginlik üzerine kurulan EH, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışma Türkiye’de yabancı dil olarak öğretilen İngilizcede ilgi tümceciklerinin farklı ana dillere sahip öğrenciler tarafından edinim sıralamasını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bunu yaparken temel odak noktası özne ilgi tümcecik ve nesne ilgi tümcecik edinimi ve bunları kullanma sıklığı olacaktır. Öğrenciler tarafından izlenen sıralama evrensel dil ve öğrencilerin ana dilleri açısından incelenecektir. Öğrencilerin izledikleri dil sıralamaları evrensel dile göre mi olmakta ya da ana dillerinden bir aktarım söz konusu mu?

Yöntem: Bu araştırma nicel tarama modellerinden nedensel-karşılaştırma yaklaşımına dayalı bir çalışmadır. Nedensel-Karşılaştırma yaklaşımında belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Bu tür çalışmalar “gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve Sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi esas alan araştırmalardır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.16). Bu yüzden bu *Çalışmanın amacına* uygun olarak elde edilen verilerin analizini yapmak ve gruplar arası karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T Testi, Eşleştirilmiş T Testi ve parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testleri uygulanmıştır.

Bu çalışmanın evreni, 2013 – 2014 Eğitim ve Öğretim yılı itibarıyla Van ilindeki Anadolu Liseleri yabancı dil bölümlerine devam eden 126 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme, amaçsal örnekleme yöntemlerinden tabakalı (kota) örnekleme uygun olarak oluşturulmuştur. Tabakalı örneklem “ilgilenen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.91). Araştırmanın örneklemini Van’ da bulunan yedi farklı Anadolu Lisesinde yabancı dil bölümüne devam eden 93 öğrenci teşkil etmektedir.

Veri toplama araçları: Bu çalışmada ele alınan sıfat-fiil yapısını farklı açılardan incelemek ve elde edilen Sonuçları değerlendirmek için birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Elde edilecek Sonuçlarda dil seviyelerinin etkilerini ölçmek için öğrencilere Cambridge Placement Test uygulanmıştır. Ayrıca çalışmaya konu olan ve çalışmanın temelini oluşturan sıfat-fiil yapısının edinimini ve bu yapının kullanımını test eden veri araçlarında çeşitlilik sağlanmıştır. Bu veri araçlarından Dilbilgisel Doğruluk Testi ve Resim Ölçeği ile öğrencilerin sezgi ve anlama kapasitelerine ölçmek

⁸ Bu çalışmada tek dilli katılımcılardan kasıt ana dili Türkçe olan öğrencilerdir. Çift dilli katılımcılar ise ana dili Kürtçe olup Türkçeyi ikinci dil olarak edinen öğrencilerdir.

hedeflenmiştir. Diğer bir taraftan, Tümce Bağlama ve Serbest Yazı ile öğrencilerin üretici becerilerini test etme hedeflenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar :Keenan ve Comrie’ nin (1977) Erişilebilirlik Hiyerarşisi temel iddiasını ilgi tümcecği ediniminde ilgilendirmenin olduğu cümle öğeleri (özne, nesne vb.) arasında bir erişilebilirlik hiyerarşisinin varlığı üzerine kurmaktadır. Orta ve ileri seviyelerin uygulamalarda hiyerarşi öğelerine erişim sıralamalarına bakıldığı zaman şöyle bir sıralama ortaya çıkmaktadır:

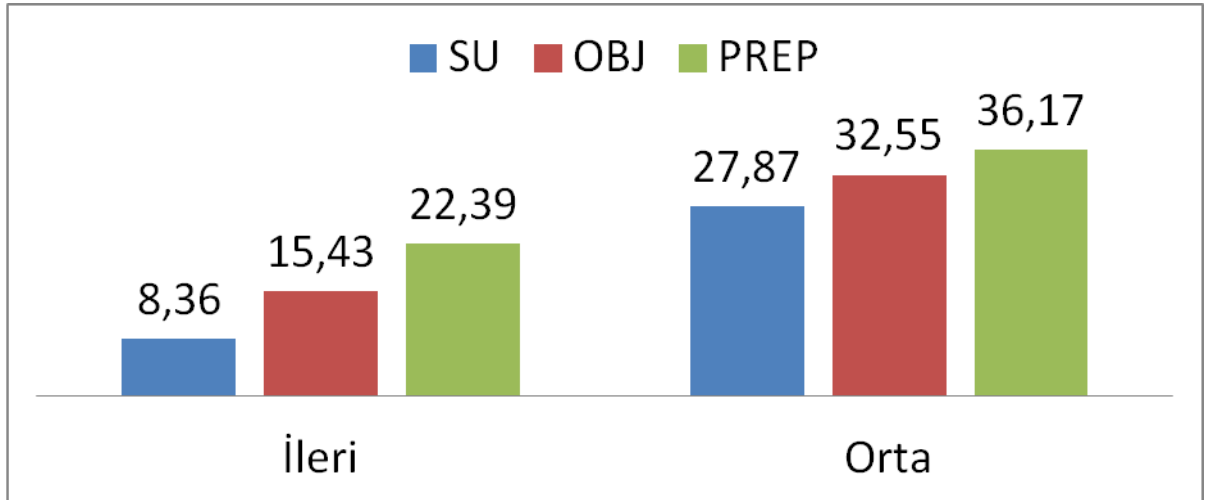
GJ: $\bar{O} > N > \bar{I}L$

SC: $\bar{O} > N > \bar{I}L$

PIC: $\bar{O} > \bar{I}L > N$

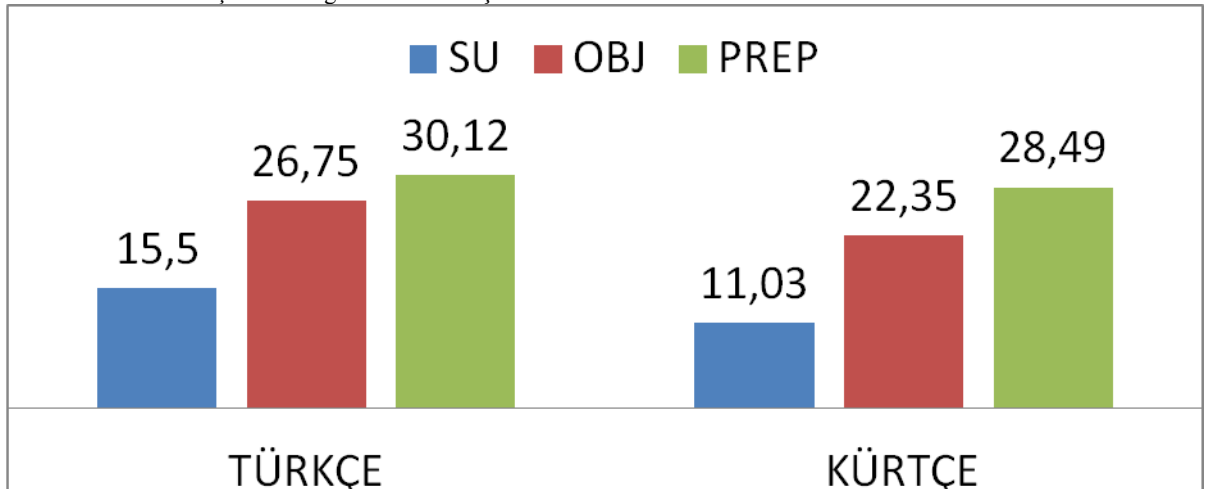
Elde edilen veriler doğrultusunda dil yeterliliği ilgi tümcecği ediniminde önemli bir rol oynamaktadır (Tablo 1). Öğrencilerin ara dilleri geliştikçe hedef dile daha fazla yaklaşırlar. Orta ve ileri seviye katılımcıların hata oranları arasında farklılık olmasına rağmen her iki grubun da izlediği sıralama benzerlik göstermektedir. Dilbilgisel Doğruluk ve Tümce Bağlama testlerinde grupların izledikleri sıralama Erişilebilirlik Hiyerarşisini desteklemektedir. Fakat Resim Ölçeğinde farklı bir sıralama ortaya çıkmaktadır. Bu uygulamada en az hata oranı öznde yapılmışken en çok hata nesnede yapılmıştır. Erişilebilirlik Hiyerarşisi açısından bakıldığı zaman özne en az hata ile en çok erişilebilirken onu sırasıyla ilgeç ve nesne takip etmektedir. Böylelikle nesne ve ilgeç sıralamanın dışında kalmaktadır. Fakat ilgeç ve nesne ilgi tümcecikleri arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t(92)=,746$; $p=,458$).

Tablo 1: İleri ve Orta Seviye Erişilebilirlik Sonuçları



Tek dilli ve çift dilli katılımcıların Resim Ölçeği, Dilbilgisel Doğruluk ve Tümce bağlama testlerinde ilgi tümcecği çeşitleri açısından izledikleri zorluk sıralaması Tablo 2’de verilmiştir. Türkçe ve Kürtçe grupların hata oranları arasında farklılara rağmen her iki grup da ilgi tümcecği ediniminde benzer sıralamalar takip etmektedir. Dilbilgisel Doğruluk ve Tümce Bağlama testlerinde en az hata yapılan sıralama öğesi özne iken en çok hata ilgeç içeren ilgi tümceciklerinde yapılmıştır. Ortaya çıkan bu sıralama Erişilebilirlik Hiyerarşisini destekler niteliktedir.

Tablo 2: Tek Dilli ve Çift Dilli Öğrencilerin Sonuçları



D2 öğrenen katılımcıların, ilgi tümcecğinin ana dillerindeki karşılığı, yapısı ve baş adın yerine bakmaksızın sözcük dizimini temelli bir dil öğrenme yöntemi geliştirdikleri görülmektedir. Bu bakımdan, ilgi tümceciklerini baş ad ve iz arasında bulunan mesafe ve belirginlik ilkesi ile açıklamaya çalışan EH’yi büyük ölçüde destekleyen Sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Anahtar kelimeler: İlgi Tümcecği, Evrensel Dilbilgisi, Erişilebilirlik Hiyerarşisi, Dil Aktarımı

Kaynakça

- Baysal, A. (2001). The Noun Phrase Accessibility Hierarchy (NPAH) in the Acquisition of English Restrictive Relative Clauses by Turkish Adult Learners of English. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi: Eskişehir
- Bulut, T. (2011). Turkish – Speaking Children’s Comprehension of English Relative Clause: Subject / Object Assymetry *Dil Dergisi*, 151, 53 – 71.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz,, Ş., Demirel,F.,Kılıç, E. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (geliştirilmiş 15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Lin, Chien – Jer C. (2006) Grammar and Parsing: A Typological Investigation of Relative Clause Processing, Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Arizona, Tucson-Arizona
- Llama, R. (2008). Cross-linguistic influence in the third language: The roles of typology and L2 status, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Concordia University, Monreal.
- Mongush, V. V. (2010). What Transfer in L3 Acquisition? An Examination of Relative Clause in L3 English, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Kansas

ID:482

Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Projesi Gerçekleştirme Süreçlerinin İncelenmesi: Örnek Olay Çalışması

Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
mbulunuz@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Menekşe Seden TAPAN BROUTIN
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim
Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı
tapan@uludag.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı
nermin.bulunuz@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Ülkemizde her yıl TÜBİTAK [Türkiye Bilimsel ve Teknolojik araştırma Kurumu] tarafından ilk ve orta öğretim öğrencilerine yönelik bölgesel ve ulusal düzeyde çok önemli bir kaynak ayrılarak fen ve teknoloji ve matematik proje yarışmaları düzenlenmektedir. Hiç kuşkusuz bu proje yarışmalarına katılım öğrencilere ders kitabına ve ezbere dayalı eğitim-öğretimden farklı olarak, araştırma ve sorgulama, hayal gücü ve yaratıcılığın öne çıktığı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Ancak bu yarışmaya katılan okullardaki öğretmenlerin proje bankasını inceleyip “daha önce hiç yapılmamış” proje konusu bulmakta sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Bu nedenle her yıl üniversitemizden yardım almak için başvuran öğretmenlerle karşılaşmaktadır. Araştırma projeleri yarışması kılavuz kitapçığı incelendiğinde, “daha önce aynı biçim ve yöntemle çalışılmamış olması,” diğer bir ifade ile “daha önce yapılmış olan bir çalışmanın birebir aynısı olmaması” gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Kılavuz kitapçığı dikkatlice incelenmeden duyumlarla hareket edilmesinden kaynaklı öğretmenlerimiz arasında yanlış bir algı oluşmuş durumdadır. Okul idarecilerinin dönem başı seminer toplantılarda proje yarışmalarına katılım ile ilgili “proje bankasında olmayan orijinal proje” olmalı şeklindeki ifadesi öğretmenler tarafından “rahatlıkla sıfırdan yeni bir konuda proje yapılması” şeklinde algılanıyor olabilir. Oysaki araştırma projesi yaparken “daha önce hiç yapılmamış” konu bulmak bilimin doğasına aykırıdır. Çünkü bilim, problem-deney-*Sonuç* şeklinde doğrusal ilerleyip biten bir süreç değil, tersine bir noktadan problem-deney-*Sonuç* şeklinde başlayıp sürekli aynı döngünün spiral şeklinde, gelişerek ve genişleyerek tekrarlandığı bir süreçtir. “Daha önce yapılmamış” proje ortaya koymada yaşanan güçlükten dolayı çoğu zaman öğretmenlerin “yeni bir proje” olsun kaygısıyla ilköğretim öğrencilerinin ilgi, merak ve yaşantılarından uzak ve seviyelerinin üzerindeki konuları seçerek proje yarışmalarına başvurdıkları görülmektedir. Bu durum yarışmanın en önemli ölçütlerinden biri olan araştırmaya konu olan fikrin öğrenciden çıkması ya da onların katkısı olması gerekliliği ilkesine ters düşmektedir. Her yıl yapılan bu proje sergilerini ziyaret eden, hem de proje değerlendirme jüriliğindeki gözlem ve deneyimlerimize dayanarak ilk ve orta öğretim araştırma projeleri yarışmalarında sunulan projelerin genellikle tek bir seferlik yapılan ve biten projeler olduğunu görmekteyiz. Bilimsel araştırma projelerindeki bu doğrusal yaklaşım bilimin doğasına aykırı olmasının yanı sıra, bilimsel araştırmada inovasyon (yenileşme/gelişme) fikrinin anlaşılması ve yaygınlaşmasına engel teşkil etmektedir.

Proje ya da problem temelli öğrenme felsefesi ünlü eğitim filozofu John Dewey’in (1916:1996) Demokrasi ve Eğitim kitabında ortaya koyduğu fikirlere dayanır. Dewey’e göre öğrencinin her hareketinin öğretmen tarafından belirlendiği, yani dersin yalnızca izlenerek öğretmenin verdiği ödevlerin yerine getirildiği durumlarda eğitimin amacından söz edilemez. Eğitimde amaçtan söz edebilmek için parçalar arası içsel bir bağlılık ve parça parça faaliyetlerin birbirlerini izlediği durumlarda eğitimde amaçtan söz edilebilir. Dewey’e göre eğitimde iyi amacın özelliklerinin birincisi, ortaya konan amacın mevcut koşullardan çıkmış olması ve değeri içinde bulunulan koşulu yeniden düzenlemesinde yatmaktadır. Burada Dewey hem doğada ve hem de gerçek yaşamda her sürecin bir sonrakine yol açtığı çıkarımından yola çıkarak eğitim-öğretimde yürütülen faaliyetlerin döngüsel ve içsel bağlılık içinde olmasının önemini vurgulamaktadır.

Amaç: Bu çalışmada Dewey’in ortaya koymuş olduğu eğitim yaklaşımına örnek teşkil edebilecek eğitim fakültesi binalarındaki ısı yalıtımı konusunda yapılan bir projenin, başka bir projeye dönüştüğü iki projede öğretmen adaylarının yaşamış oldukları süreçler incelenecektir.

Yöntem: Bu araştırma fen bilgisi öğretimi ve laboratuvar uygulamaları dersini alan 3.sınıf fen bilgisi öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma iki sene sürmüş ve ilk senede 4 öğrenci, ikinci senede de 4 öğrenci olmak üzere toplamda 8 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerden fen ve teknoloji uygulamaları ile ilgili bir bilimsel proje gerçekleştirmeleri istenmiştir. Proje çalışmaları öncesinde, dersi veren öğretim elemanı bilimsel araştırma projesinin ne olduğu ve nasıl yapıldığına ilişkin bir sunum yaptıktan sonra örnek olarak bir önceki yıl yapılan proje örneklerini sınıfa getirmiş ve öğrencilerin inceleyip eleştirmeleri istemiştir. Proje konusu seçme konusunda ise öğrencilerin isterlerse yeni bir konu seçebileceklerini veya inceledikleri projelerden ilgilerini çeken herhangi birini tekrardan ele alan ve geliştiren bir proje yapabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin proje oluşturma süreçlerini inceleyebilmek, çalışılan durum içinde olay ve olguları yakından izlemek, derinlemesine betimlemek ve yorumlamak için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Çepni, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2004). Bu çalışmada eğitim fakültesi binalarındaki ısı yalıtımı konusunda bir projenin bir grup

öğrenci tarafından sıfırdan oluşturulma süreci ve daha sonra başka bir grup öğrenci tarafından tekrar ele alınma ve geliştirilme süreçleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verilerini, öğrencilerin hazırlamış oldukları proje posterleri ve dersi veren öğretim elemanı ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakat ses kayıtları oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen ilk projedeki aksaklıklar çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiş, bu değişkenlerin geliştirilmiş projedeki dikkate alınma durumları, projelerdeki ilerleme süreçleri ve bu süreçlerin bilimsel yapıyla uygunlukları açısından incelenmiştir. Projelerin analizleri için TÜBİTAK'ın (2014) proje değerlendirme kriterlerinden faydalanılarak temalar oluşturulmuştur. Bu temalar: araştırma probleminin açıklığı ve sınanabilirliği; belirtilen *Problem durumu* ile projenin gerçekleştirilebilirliği; projenin önemi ve gerekliliği; veri toplama yöntemlerinin anlaşılabilirliği ve uygunluğu; toplanan verilerin analizi ve *Problem durumuna* açıklık getirecek şekilde yorumlanması; projenin yaygın etkisinin açıklanmasıdır.

Bulgular : İlk projenin amacı, “Eğitim Fakültesi A bloktaki katlar ve odalar arasındaki sıcaklık farklarını belirlemek ve fark varsa bunun nedenlerini araştırmak” olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler dört katlı eğitim fakültesindeki bütün odalarında sıcaklığını etkileyen değişkenleri de göz önüne alarak ölçüm yapıp tablolastırılmıştır. Ancak bu verilerle ilgili herhangi bir analiz yapıp, belirli bir sonuca ulaşamamışlardır. Bu projeyi yeniden ele alarak geliştirmeyi hedefleyen öğrenciler ilk olarak projenin *Sonuçlandırılammama* nedenlerini araştırmıştır. Öğrenciler aynı mimariye sahip iki fakülte binasından birinin giriş kapısının bozuk ve sürekli açık, diğerinin ise hidrolik kapı yayıyla kendiliğinden kapandığını gözlemlemişlerdir. Bu gözlemlerden yola çıkarak projeye daha sınanabilir bir araştırma problemi belirleyerek başlamışlardır: “Eğitim Fakültesi A ve B blokları arasındaki sıcaklık farkı var mıdır?” Her iki blokta da sıcaklık ölçümleri yaparak karşılaştırmışlardır. Yapılan karşılaştırma sonucunda öğrenciler her iki bina arasında yaklaşık 4 °C bir sıcaklık farkı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu verinin güvenilirliğini artırmak için ek olarak A ve B bloktaki hocaların odalarında elektrikli ısıtıcı bulundurma ve kullanımlarına ilişkin ikinci bir veri toplamışlardır. A ve B bloktaki toplam 25 öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde A bloktaki öğretim elemanlarının tamamı elektrik sobası kullanırken, B blokta sadece 3 kişinin odasında ısıtıcı kullandığını belirlemişlerdir. Öğrenciler projedeki *Bulguları* ve önerileri bölüm başkanlığı ve dekanlıkla paylaşmış ve fakülte giriş kapısının değiştirilmesi sağlamıştır.

Sonuçlar : Bu çalışmada, orta öğretim ve lise proje yarışmalarında yaygın olarak kullanılan problem-deney-*Sonuç* şeklinde gerçekleştirilen doğrusal araştırma projesi uygulamalarının yerini, bilimsel araştırmanın doğasında var olan döngüsel bilimsel araştırma sürecine bıraktığında, yeni, daha gelişmiş ve yaygın etkisi olan bir proje ortaya konulabileceği ortaya konulmuştur.

Anahtar sözcükler: Bilimsel araştırma projesi, innavasyon projeleri, problem-temelli öğrenme, öğretmen adayları.

Kaynakça

- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon
- Dewey, J. (1916:1996). *Demokrasi ve Eğitim*. Ege Üniversitesi Basım Evi: İzmir.
- Millî Eğitim Bakanlığı[MEB] (2013).Bu Benim Eserim: İlköğretim Öğrencilerine Yönelik IX. Matematik ve Fen Bilimleri Proje Çalışması Uygulama Kılavuzu. Online: <http://tegm.meb.gov.tr/bubenimeserim/kilavuz.pdf>
- TÜBİTAK(2014).Proje Değerlendirme Kriterleri ve Puanlama. Online: www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/kriterler_ve_puanlama.pdf
- Yıldırım, A.& Şimşek, H.(2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yrd.Doç.Dr. İ.Ümit YAPICI
Dicle Üniversitesi Z.G. Eğitim Fakültesi Biyoloji
Eğitimi Anabilim Dalı
iuyapici@gmail.com

Yrd.Doç.Dr. Murat HEVEDANLI
Dicle Üniversitesi Z.G. Eğitim Fakültesi Biyoloji
Eğitimi Anabilim Dalı
murathevedanli@dicle.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Web destekli öğrenme (WDÖ), “Öğrencilerin bir konu veya dersle ilgili öğrenmelerini daha üst seviyelere çekebilmede diğer öğretim yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı durumlarda öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla, bilgisayar teknolojisinin donanımsal ve yazılımsal yetenekleriyle birlikte web sayfaları da kullanılarak farklı bilgi ortamlarında bulunan bilgilerin paylaşımında eşzamanlı veya farklı zamanlı öğrenme sağlayan ortam” olarak tanımlanabilir (Uzunboylu, 2002, Şensoy, 2005).

WDÖ, özellikle işbirlikli öğrenme çalışmalarında yenilikçi bir yaklaşım ortaya koymaktadır (Hoppe, 2007). WDÖ’nün geleneksel öğretimden farklı olarak önemli özelliklerinden biri, öğrenciler arasında, öğrenciler ve öğretmen arasında sürekli iletişimin olması ve bu iletişimlerden kaynaklanan işbirliğinin öğrenmede anahtar role sahip olmasıdır (Palloff & Pratt, 2007).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını. Grup üyeleri ya birbirlerine öğretirken veya her biri için bir kısmını yaparak yardımlaşır. Gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi, gruptaki diğer öğrencilerin öğrenmesinden ya da harcadığı çabalardan etkilenmektedir (Açıkgöz, 1992). Slavin’e (1990) göre, eğer bir öğretmen işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmaya yeni başlayacak ise, uygulanabilirliği işbirlikli öğrenme yönteminin diğer tekniklerine göre daha kolay olduğu için, STAD tekniğinden başlaması daha faydalı olacaktır. Slavin tarafından geliştirilen bu teknikte, heterojen bir şekilde 4-5 kişilik öğrenme takımları oluşturulur. Ders öğretmenin sunumu ile başlar ve sonra öğrenciler tüm takım arkadaşlarının dersi tam öğrendiklerinden emin olana kadar çalışır. Ders sonunda öğrencilerin bireysel sınav puanları hesaplanır. Daha önce belirlenen ölçütlere göre takım puanları oluşturulur. Takım puanları değerlendirilip en başarılı takım ödüllendirilir

Son yıllarda pek çok araştırmacı, bilgisayar, internet ya da internet teknolojilerini işbirlikli öğrenmenin anahtar özelliklerinden biri olarak benimsemektedir (Garrison & Anderson, 2003; McInerney & Roberts, 2004). Bireysel öğrenmeye bağlı WDÖ, işbirlikli öğrenmeyi de kapsayan bir değişim içerisindedir (Johnson & Johnson, 2002). Öğrencilerin öğrenme sürecinde internet ortamında eşzamanlı-eşzamansız ve sınıf ortamında yüzyüze işbirlikli çalışmaları kapsayan etkinliklerin yer aldığı bu yaklaşım web destekli işbirlikli öğrenme (WDİÖ) olarak isimlendirilmiştir (El-Deghaidy & Noubay, 2008). Conrad & Donaldson (2004), bilginin işbirlikli öğrenme ile kazanılmasının başarılı bir WDÖ ortamı yaratmada anahtar role sahip olduğunu ifade etmiştir.

WDİÖ uygulamalarında temel bir etken olarak öğrenciler arasında oluşan sosyal etkileşimin niteliği öne çıkmaktadır (Kreijns, Kirschner, Jochems ve Van Buuren, 2004a). Kreijns ve arkadaşları (2004a), WDİÖ ortamında ortaya çıkan sosyal etkileşim yapısını “Sosyal Etkileşim Alanı” (Social Space) kavramıyla tanımlamaktadırlar. Buna göre, sosyal etkileşim alanı topluluk tarafından paylaşılan inançlar, değerler, kurallar, standartlar, fikirler ve üstlenilen rollerin oluşturduğu bir etkileşim ağıdır. Güçlü bir sosyal etkileşim alanının ortaya çıkması için toplulukta etkili çalışma ilişkileri, grup bağlılığı, güven, saygı, sahiplenme ve doyum hislerinin oluşması gerekmektedir. Sosyal etkileşim alanı, topluluk üyeleri arasında güçlü bir iletişim yapısının oluşmasına ve sürdürülmesine; aynı zamanda farklı ya da eleştirel görüşmelerin daha rahat ifade edilmesine olanak sağlamakta; böylece üyelerin sosyal etkileşim ve öğrenme performanslarına katkıda bulunmaktadır (Bardakçı ve Çalışkan, 2012).

Bu çalışmada; biyoloji öğretiminde web destekli işbirlikli öğrenme ortamının öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim alanına etkisi incelenmiştir.

Yöntem: Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2012-2013 öğretim yılı II. döneminde Z.G. Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi AD. 4. Sınıfında “Tohumlu bitkiler sistematigi” dersine devam eden 24’ü kız 6’sı erkek toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; orijinal Kreijns vd., (2004) tarafından hazırlanan, Bardakçı ve Çalışkan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Etkileşim Alanı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; “Olumlu Topluluk Davranışları” ve “Olumsuz Topluluk Davranışları” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik katsayıları geneli için; 0,87, alt boyutları için ise; sırasıyla 0,88 ve 0,77 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ise; ölçeğin geneli için; 0,85, alt boyutları için ise; 0,76 ve 0,82 olarak hesaplanmıştır. Uygulama süreci haftada 4 saat olmak üzere toplam 15 hafta sürmüştür. Web destekli işbirlikli öğrenme ortamının çevrimiçi boyutunu oluşturmak için Moodle LMS kullanılarak bir web sitesi (www.webdestekli.com) hazırlanmıştır. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ise; öğrenci takımları- başarı grupları (STAD) tekniği kullanılmıştır. Yüz-yüze ortamda STAD tekniğine uygun olarak öncelikle; dersin kısa bir sunumu gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler zaten hazırlıklı geldiği için daha çok web destekli etkinlikler üzerinde durulmuştur. Her grup bir dizüstü bilgisayara sahiptir ve online etkinlikleri bununla gerçekleştirmektedir. Sınıf dışı çevrimiçi etkinliklerde ise; öğrenciler online uygulanan quizlere katılmışlardır. Ayrıca forum kısmında her hafta yapılan etkinlikler değerlendirilmiştir.

Sonuç: Öğrencilerin sosyal etkileşim alanı ölçeği ortalama puanı 3,66 olarak bulunmuştur. Cinsiyete göre ortalama puanlar arasında farklılık bulunamamıştır. Gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini olumlu etkilediği söylenebilir. Ölçekteki maddelerin tek tek ortalamaları verilip, tartışılmıştır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Bardakçı, S. ve Çalışkan, E. (2012). Sosyal Etkileşim Alanı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42: 84-95.
- Conrad, R. M. & Donaldson, A. (2004). *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- El-Deghaidy, H. & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a Blended E-Learning Cooperative Approach in an Egyptian Teacher Education Programme. *Computers & Education*, 51: 988–1006.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century*, London: RoutledgeFalmer.
- Hoppe, H., U. (2007). *The Role of Technology in CSCL-Educational Information Technologies and Collaborative Learning*. (Editors: Hoppe, H.U., Ogata, H., Soller A.). Springer Science + Business Media, LLC. New York. ISBN: 978- 0-387- 71135- 5.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *AsiaPacific Journal of Education*, 22(1), 95–105.
- Kreijns, K., Kirschner, A.P., Jochems, W. & Van Buuren, H. (2004a). Measuring perceived quality of social space in distributed learning groups. *Computers in Human Behavior*. 20(5), 607-632 .
- McInerney, J. M. & Roberts, T. S. (2004). *Collaborative or cooperative learning?* In T.S. Roberts (Ed.) *Online collaborative learning: Theory and practice*, Hershey: Information Science Publishing, Idea Group Inc., 203-214.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for The Virtual Classroom*. Second Edition, San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Prentice Hall, New Jersey.
- Şensoy, S. (2005). *KTÜ BÖTEB İçin Bir Web Tabanlı Eğitim Sitesi Geliştirilmesi ve Kullanılabilirliğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uzunboylu, H. (2002). *Web Destekli İngilizce Öğretiminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanlarında Yüksek Lisans Programlarının İncelenmesi
(Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)**

Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
sedataltintas@mu.edu.tr

Doç. Dr İzzet GÖRGEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
igorgen@mu.edu.tr

ÖZET

Yükseköğretim kurumları bilim ve teknolojinin ilerlemesini sağlamak, araştırma ve öğretim yapmak, ülke sorunlarına çözüm yolları önermek, toplumun gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek, yayın yapmak gibi işlevlere sahiptir. Güven ve Tunç'a (2007:158) göre üniversite tarihi boyunca, toplumda, üniversiteye farklı işlevler yüklenmiş, tüm dönemlerde üniversitenin işlevleri genel olarak "öğretim yapmak, araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek" şeklinde sınıflandırılmıştır. Özellikle üniversitelerin ülke sorunlarının çözülmesine yönelik araştırma yapmada ve ülke kalkınmasında gerekli olan yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmede, lisansüstü öğretimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Lisansüstü öğretim (postgraduate education), lisans derecesi ya da diploma almış olanlara ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans (bilim uzmanlığı) ya da doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen öğretim olanağı olarak tanımlanabilir(Karakütük, 2009). Yüksek lisans (master), "bir lisans öğretimine dayalı eğitim-öğretim ve araştırmanın *Sonuç*larını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir" olarak tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kanunu, Madde 3). Varış'a (1972) göre, lisansüstü eğitim; üniversitede lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Çakar (1997), lisansüstü eğitimi, bir alanda derinlemesine çalışarak lisans eğitiminde daha üst seviyede bilgi ve etkinliğe sahip olan yüksek ihtisas gücünü yetiştiren eğitim programı olarak tanımlamıştır.

Lisansüstü eğitim bilim insanı yetiştirme ve ulusal bilim politikasının yürütülmesinde ki en önemli etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Temel amacı; bilgiyi üreten, kullanan, eleştiren ve üreten bir düşünce tarzıyla problem çözebilecek nitelikte insan gücünü yetiştirmektir. Bu nedenle lisansüstü eğitimin planlaması ve etkin şekilde yürütülmesi, o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir (Alhas; 2003).

Varış'ın (1972) yapmış olduğu bir araştırma doğrultusunda yüksek lisansın amaçları şu şekilde özetlenebilir: Lisansüstü eğitimin içinde yer alan yüksek lisansın amacı, alanında uzmanlaşmış bireyler yetiştirmek, doktora eğitimine temel oluşturmak ve bireylere bilimsel süreci kavratmaktır. Doktora eğitiminin amacı ise, ekonomik ve teknolojik kalkınma için gerekli temel araştırmaları planlayıp, yürütecek, *Sonuç*landıracak ve yayımlayacak bilim adamı, öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmektir.

Lisans eğitimi tamamlandıktan sonra öğretmen adayları ve öğretmenler kendilerini geliştirmek adına lisansüstü eğitime gereksinim duymaktadırlar. Ayrıca akademisyen olarak üniversitelerde görev yapan araştırma görevlileri lisansüstü eğitimlerini tamamlamak durumundadırlar. Dolayısıyla ülkemizde lisansüstü eğitime yoğun başvuru bulunmaktadır. Bununla birlikte lisansüstü eğitime başlayan öğretmenler ve akademisyenler bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar uygulanan programlardan, danışmanlık yapan öğretim üyelerinden, tez yazımından kaynaklanabilmektedir.

Bu çalışmada, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarında yürütülen yüksek lisans eğitiminde yaşanan sorunları tespit edebilmek amacıyla bu alanlarda yüksek lisans eğitimi alan öğrenciler ile fakültelerde yüksek lisans eğitimi veren öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi ve Teftiş Planlama Ekonomisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkçe Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerinin öğrencileri ve öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Çalışmada mevcut program, danışman seçimi, tez seçimi ve öğretim üyelerinin özellikleri incelenmiştir.

Bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Karasar (2006) tarafından "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olarak tanımlanmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak ve literatür taraması yapılarak geliştirilen anket ile toplanmıştır. Veri toplama aracı 5 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri yer almaktadır. Diğer bölümler ise öğretim üyeleri, mevcut program, danışman seçimi ve tez-tez konusu durumlarını inceleyen sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümlerin tamamı çalışmaya katılacak olan yüksek lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Öğretim üyelerine ise mevcut program ile tez-tez konusu bölümleri uygulanmıştır. Ankettten elde edilen veriler, yüksek lisans öğrencileri için, öğrenim gördüğü bilim dalı, yüksek lisansta bulunduğu aşama, cinsiyet, mezun olduğu lisans programı ve çalıştığı kurum değişkenleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Öğretim üyeleri için de, cinsiyet, akademik unvan, bilim dalı, daha önce tez yürütüp yürütmediği ve danışmanlığını yürüttüğü öğrenci sayısı değişkenleri dikkate alınmıştır. Verilerin analizi için SPSS 16.0 paket programında frekans, ortalama ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

Araştırma da elde edilecek sonuçların, değişkenlere göre farklılık göstermesi beklenmektedir. Öğrencilere uygulanacak anketlerden elde edilecek sonuçlarda bölümlere göre anlamlı farklılık çıkması beklenmekte iken öğretim üyelerine uygulanacak ankette ise unvan değişkenine göre anlamlı farklılık çıkması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmada mevcut

program, danışman seçimi, tez-tez konusu ve öğretim üyeleri kaynaklı yaşanan en önemli sorunların tespit edilmesi beklenmektedir. Mevcut program ve tez-tez konusu bölümleri hem öğrencilere hem de öğretim üyelerine uygulanacağı için anlamlı farklılık çıkması beklenmektedir.

Elde edilecek verilerde öğretim üyelerinin bireysel özellikleri, alan bilgisi ve meslek bilgisine ilişkin *Sonuçlarında* bölümlere göre farklılık göstermesi beklenmektedir. Mevcut programla ilgili sorunların başında programın güncel olmaması, uzmanlık alana ve nitelikli insan yetiştirmeye yönelik yeterli dersin programda yer almadığı ve derslerin hedeflerinin yeterli olmadığı görüşlerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Öğrencilerin danışman seçiminde karar veren olması görüşünün ve danışmanların öğrencilere yeterince zaman ayıramadıkları sonuçlarının ortaya çıkması beklenmektedir. Ayrıca tez konusu bulmada ve tez yazma da öğrencilerin zorlandıkları *Sonuçlarının* elde edileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alhas, A. (2003), Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıları (Ankara İli Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakar, Öner(1997). *Bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü eğitim ve sorunları –Fen Bilimleri alanında. (s.65-76). Türkiye Bilimler Akademisi bilimsel toplantı serileri 7: Bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. Ankara*
- Güven, İ, ve Tunç, B. (2007). *Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği), Milli Eğitim, 173 : 157-172.*
- Karakütük, K. (2009). *Lisansüstü öğretim sistemleri*. K. Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Varış, F.(1972). *Türkiye’de Lisansüstü Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- YÖK, YÖK Kanunun Mad. 2, Mad.3, 2547 Resmi Gazete, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, Ankara.

Ortaokul Matematik Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Matematikte Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenci Özelliklerine Yönelik Algılarının İncelenmesi

Şule GÜÇYETER
İstanbul Üniversitesi
sgucyeter@gmail.com

Problem durumu: Matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ihtiyaç duydukları uygun eğitim öğretim ortamlarıyla buluşturulduklarında yetenek gelişimlerinin daha sağlıklı gerçekleşmesi beklenir. Bu öğrencilere uygun eğitim öğretim ortamlarının sunulmasında tanılama çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Matematik alanında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecinde matematik ve sınıf öğretmenleri etkin rol oynayabilir. Matematik ve sınıf öğretmenleri özellikle derslerdeki gözlemleri ile tanılama süreci için potansiyel matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrencileri aday gösterebilirler. Aday gösterme sürecinde yanlış aday gösterme durumlarının önlenmesi için öğretmenlerin matematikte üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özellikleri hakkında bilgilendirilmesi önemlidir. Bunun öncesinde de öğretmenlerin matematikte üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özelliklerine yönelik algılarının incelenmesi, ülkemizde öğretmenlerin hangi özellikleri daha çok matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciyle ilişkilendirdikleri, hangi özelliklere daha çok ve daha az önem verdikleri noktalarında bilgi sağlayabilir. Öğretmenlerin matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci özelliklerine yönelik algıları belirlendikten sonra alan yazında yer alan araştırma *Sonuçları*yla karşılaştırılabilir. Böylece yanlış bilgilerin düzeltilmesi ve eksik bilgilerin giderilmesi için düzenlemeler yapılabilir. İlgili alan yazında öğretmenler, aileler, okul yöneticileri gibi paydaşların üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik tutum ve algılarıyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Bryant, 2010; Childers, 2009; Donerlson, 2008; Jeong, 2010; Nowikowski, 2011). Özellikle matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik tutum ve algıların incelenmesi üzerine yapılan çalışma sayısı ise azdır (Ayebo, 2010; Ficici, 2003; Gücyeter, 2013a; Gücyeter, 2013b). Ülkemizde matematik alanındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle ilk karşılaşan gruplardan biri olan sınıf ve matematik öğretmenlerinin bu öğrencilerin özelliklerine yönelik algılarının belirlenmesi, öğretmenlerin algıları ve alan yazındaki araştırma *Sonuçları*nın karşılaştırılması, varsa yanlış algıların tespiti, ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi vb. birçok nokta açısından önem arz etmektedir. Belirtilen durumlardan hareketle bu araştırmanın amacı sınıf ve matematik öğretmenlerinin matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci özelliklerine yönelik algılarını incelemektir.

Yöntem: Araştırmada tarama metodu ile öğretmenlerin görüş ve algıları incelenecektir. Araştırma örneklemini sınıf ve matematik öğretmenleri oluşturacaktır. Ölçme aracının katılımcılara web ortamından veya elden yazılı doküman olarak ulaştırılması planlanmaktadır. Araştırmada Fıçı (2003) tarafından geliştirilen Matematikte Üstün Zekâlı Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Tarafından Değerlendirilmesi adlı ölçme aracı kullanılacaktır.

Beklenen Sonuçlar: Araştırma verilerinin toplanmasından sonra elde edilen veriler analiz edilecektir. Veri analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistiksel tekniklerden yararlanılacaktır. Veri analizinde öğretmenlerin %50 -%74'ü tarafından önemli veya çok önemli olarak görülen özellikler popüler olarak; öğretmenlerin % 75-%89'u tarafından önemli veya çok önemli görülen özellikler daha popüler, öğretmenlerin %90'ı ve üzeri tarafından önemli veya çok önemli görülen özellikler de en popüler özellikler olarak betimlenecektir. Popüler, daha popüler ve en popüler görülen matematikte üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci özelliklerinin deneyim, cinsiyet vb. değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili yapılacak olan istatistiksel analizlerin *Sonuçları* da veri analizinden sonra kongre katılımcılarıyla paylaşılacaktır.

Kaynakça

- Ayebo, A. (2010). Teachers' perspectives on teaching mathematics to Gifted/Talented students. (Order No. 3434064, University of Nevada, Reno). ProQuest Dissertations and Theses, , 193. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/847489452?accountid=11637>. (847489452).
- Bryant, C. D. (2010). High school principals' attitudes toward and perceptions of gifted students and gifted programs.(Order No. 3465682, University of Arkansas at Little Rock). ProQuest Dissertations and Theses, , 265. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/884224167?accountid=11637>. (884224167).
- Childers, D. M., Sr. (2009). The academic community's perceptions of gifted education. (Order No. 3401623, University of Phoenix). ProQuest Dissertations and Theses, , 163-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305123428?accountid=11637>. (305123428).
- Donerlson, E. (2008). Elementary school teachers' attitudes and beliefs toward teaching gifted students in heterogeneous classrooms. Walden University). ProQuest Dissertations and Theses, , 114-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304380769?accountid=11637> Ficici, A. (2003). International teachers' judgment of gifted mathematics student characteristics. (Order No. 3118947, The University of Connecticut). ProQuest Dissertations and Theses, , 121-121 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305340192?accountid=11637>. (305340192). Gücyeter, Ş.(2013a). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematikte Üstün Zekâlı Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Algılarının İncelenmesi. 1.Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu. Trabzon.

- Güçyeter, Ş. (2013b). Pre-Service Primary School and Math Teachers' Perceptions of Mathematically Gifted and Talented Students Characteristics in Turkey (Türkiyede sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenliği adaylarının matematikte üstün zekalı ve yeteneklilerin özelliklerine yönelik algıları). Paper presented in 3rd International Conference on Talent Development & Excellence, Antalya, Turkey.
- Jeong, H. W. G. (2010). Teachers' perceptions regarding gifted and talented early childhood students (three to eight years of age). (Order No. 3419721, Saint Louis University). ProQuest Dissertations and Theses, , 173. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/753937168?accountid=11637>. (753937168).
- Nowikowski, S. H. (2011). A study of the perceptions of pre-service and in-service educators on best practices for gifted students. (Order No. 3453611, Indiana University of Pennsylvania). ProQuest Dissertations and Theses, , 233. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/867422372?accountid=11637>. (867422372).

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının 4+4+4 Eğitim Sistemine İlişkin Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
necdetaykac@mu.edu.tr

Yl. Öğr. Hasret KABARAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim
Fakültesi, hilalbilgin91@gmail.com

Arş. Gör. Hilal BİLGİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
hasretkabarar@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bireylerin soyut ve karmaşık olguları anlama ve açıklamada kullandıkları metaforlar, özellikle eğitim bilimleri alanında son dönemin ilgi çeken konularından biri olmuştur. Vasnidou ve Ortony (1990)'a göre metafor, başka bir deneyim terminolojisi içindeki deneyimleri somutlaştırmada ve yeni durumların ya da karışık başlıkların adlandırılmasını açıklamak adına kurulan benzetmeler şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Güven ve Güven 2009). Aydın (2010)'a göre ise metaforlar, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir. Bu bağlamda, oluşturulan metaforlar bireylerin yaşantı ve deneyimlerini yansıtmakta ve algılarını belirlemede bir araç olarak kullanılabilir.

Metaforlar eğitim bilimleri alanında da kavramların analiz edilmesinde, yaşama yakınlık sağlayarak anlaşılır duruma getirilmesinde, deneyimlerin aktarılmasında, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında bir nesneye, kavrama ya da bir olguya ilişkin algıları belirlerken de kullanılmaktadır. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde de öğretmen ve öğrencilerin programa ilişkin algıları büyük öneme sahiptir. Eğitim sürecinin uygulayıcısı ve rehberi konumunda olan öğretmenlerin eğitim programını olumlu ya da olumsuz algılaması öğrenme sürecinin etkililiği üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları programa ilişkin oluşturdıkları metaforlar, eğitim programındaki sorunları ve aksayan yönleri göstermede önemli bir veri aracı olarak kullanılabilir.

Bu araştırma, 2012-2013 yılında uygulamaya konan ve ilkököl 4 yıl, ortaokul 4 yıl, lise 4 yıl olmak üzere toplam 12 yıl zorunlu öğretimi öngören ve okula başlama yaşını 60-66 aya çeken eğitimciler tarafından oldukça tartışılan ve halen tartışmanın devam ettiği 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin olarak öğretmenlerin ve okullarda uygulama yapma fırsatı bulan 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının algıları nedir? sorusuna cevap aramaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinin yönlendiricisi ve rehberi olan öğretmenlerin ve son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının programdaki bu düzenlemeye ilişkin algılarının tespit etmek, programdaki sorunların ortaya çıkarılmasında ve eğitim sistemine ilişkin olarak öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini belirlemede oldukça önemlidir. Çünkü bir programın yazılı ya da basılı halinden çok uygulama sürecindeki etkililiği daha önemlidir. Bu yönüyle programın uygulanabilirliğinin tespit edilmesi, eğitim programında yapılan düzenlemenin programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi 4+4+4 uygulamasına ilişkin olarak önemli bir veri olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin eğitim yaşamlarındaki ve mesleki yaşamlarındaki deneyimlerini yansıtmaya ve 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmada önemli bir araç olan metaforlar, programın öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığına ilişkin bilgi edinmemize olanak sağlayabilecektir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin algılarını kullandıkları metaforlar aracılığıyla tespit etmektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin, 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların dağılımı nasıldır?

Öğretmen adaylarının, 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforların dağılımı nasıldır?

Öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforlar mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin algılarını ifade ettikleri metaforlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem: Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel yaklaşım, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde görev yapmakta olan 1. sınıf öğretmenleri ve 2012-2013 eğitim- öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla il merkezi, Bodrum, Dalaman, Datça, Fethiye, Kavaklıdere, Marmaris, Milas, Ula ve Yatağan ilçeleri ile Muğla belde ve köylerinde görev yapmakta olan 137 ilkököl 1. sınıf öğretmeni ve 2012-2013 eğitim- öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 116 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir form hazırlanmıştır. Bu form, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, katılımcıların kişisel bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem vb.) yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmen ve öğretmen adaylarından “4+4+4 sistemini’ya benzetirim; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanan formlar toplanarak nitel analiz biçimlerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle verilerin çözümlemesi yapılmıştır. İçerik analizi, herhangi bir yazılı belgenin içeriğinin incelenmesi sayısal ya da istatistiki olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir (Ekiz, 2009).

Çalışmadan elde edilen nitel veriler benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak, olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmiş ve 9 kategoride gruplandırılmıştır. Gruplandırılan veriler sayısallaştırıldıktan sonra frekans ve yüzde şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturdukları metafora ilişkin düşünceleri ve gerekçeleri olduğu gibi verilmiş ve araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır.

Beklenen Sonuçlar: Araştırmacının *Sonuçlarına* göre, öğretmenlerin ve öğretme adaylarının 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin oluşturdukları metaforlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenler, 4+4+4 eğitim sistemini çoğunlukla olumsuz olarak algılamış ve olumsuz metafor kategorilerine benzetmişlerdir. Ancak, öğretmen adaylarının büyük bir kesiminin 4+4+4 eğitim sistemini olumlu olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğretme adaylarının 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin oluşturdukları metaforların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra, çalışmanın *Sonuçları* doğrultusunda araştırmacılar tarafından 4+4+4 eğitim sisteminin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında tartışma yapılarak, sistemin eksik görülen yönleri ile ilgili önerilerde bulunulacaktır.

Kaynaklar

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 10 (3), 1293-1322.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 503-512.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ID:488

Dezavantajlı Çocukların Velilerine Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılım Eğitimi: Veli ve Öğrenci Farkındalıkları

Dr. Şükran UÇUŞ
Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
sukranucus@gmail.com

ÖZET

Araştırmanın kuramsal çerçevesi: Aile katılımı günümüzde birçok ülkede değer görmekte ve buna yönelik eğitimler ve çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Çocuğun eğitiminde ailenin katılımı her geçen gün daha da önem kazanırken, anne-babaların çocuklarının okulda kazandıkları her türlü beceriyi evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmaları gerektiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Gürşimşek (2002), bireyin yaşamı üzerinde doğum öncesinden başlayarak ömrünün sonuna kadar etkisini sürdüren ebeveynler, çocuğun gelişiminde büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. Aileler çocukların ilk öğretmenleridir ve anne-babalar günlük yaşam olayları içinde çocuklarının araştırmasına, çevreyle aktif etkileşim içine girmelerine ve gözlemlerini taklit etmeleri yoluyla öğrenmeleri için zengin olanaklar sunabilmektedir (Gürsimsek, 2002; Akt: Ekinci-Vural, 2006: 2).

Aile katılımını ailelerin çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemesi, okul ve aile arasında öğretim sırasında iletişim sağlanması, anne-babanın çocuklarıyla ilgili uygulamalara katılması, programda yer alan etkinlikleri evde çocuklarıyla birlikte uygulaması, okulun çocuklarıyla ilgili verdikleri kararlarda söz sahibi olması olarak ifade edilir. Jones, 1989 yılında yaptığı çalışmada aile katılımının dört kategoriden oluştuğunu vurgulamıştır. Okulun aileden beklentilerine göre belirlenen sınıflamanın ilk kategorisi anne-babanın öğretmen-veli toplantılarına ve okul için bağış toplama etkinliklerine gönüllü olarak katılmasıdır. Aile katılımının ikinci kategorisi okulun çocuklar, müfredat ya da düzenlenen etkinliklerle ilgili olarak aile ile sürekli etkileşimde bulunması iken, üçüncü kategori çocuklarla ilgili uygulamalarda ailenin bilgisine ve danışmanlığına başvurulmasıdır. Ailenin okulda uygulanan ders programı, etkinlikler ve bütçe harcamalarıyla ilgili düzenlemelerine doğrudan katılımı ve bu süreçte karar verme hakkına sahip olması Jones'a göre katılımın sonuncu ve okul programlarının başarısını arttırması açısından en önemli kategorisidir (Jones, 1993). McNeal Jr (2001) de, aile katılımının dört temel alt kategorisinin olduğunu açıklamıştır. Birinci kategoride, çocukların akademik ve davranışsal çıktılarına da etkileyeceği düşünülen, anne-baba ve çocuk arasındaki eğitime dayalı konuşmalar ve tartışmalar yer almaktadır. İkinci kategori anne-baba ve öğretmen etkileşimini içeren organizasyonlardan oluşmaktadır. Katılımın üçüncü kategorisi, çocuğun hem problem davranışlarını azaltacağı hem de gelişimi üzerinde etkili olacağı düşünülen anne-babanın gözlem yaparak eğitime katılımları iken, eğitimi destekleyici, anne-babayı okulla daha fazla ilişkili hale getireceği öngörülen anne-babanın eğitime doğrudan katılımı son kategoriyi oluşturmaktadır.

Günümüzde okul yalnızca bilgi aktaran bir kurum değildir. Okullar bir yönden çocuk ve gençlerin yaşama hazırlanmaları ve sosyalleşmeleri sürecinde rol oynarken, diğer yönden de anne ve babaların eğitime yardımcı olmak zorundadır (Zembat ve Unutkan, 2001). Aile çocuğun informal eğitiminin gerçekleştiği, okul ise formal eğitimin verildiği kurumlardır. Toplumsal amaçlara ulaşmada bu iki eğitim sürecinin birbiri ile bütünleşmesi ve tutarlılık göstermesi büyük önem taşımaktadır (Kaya, 2002; Akt: Ekinci-Vural, 2006).

Aile katılımı, çocukların okul başarısını olumlu yönde etkileyen en önemli faktörlerden de birisidir; buna göre anne-babanın eğitime katılımıyla çocuklar okula daha düzenli devam eder, sınavlardan daha yüksek notlar alır, öğretmenleri tarafından verilen görevleri zamanında ve eksiksiz yerine getirirler. Gordon (1970) aile katılımını çocuğun öğretimi sırasında okul ve aile arasında iletişim sağlama, bu süreçte okulun anne-baba gereksinimlerine karşı duyarlı olması ve gereklilikleri yerine getirmesi şeklinde geniş bir kavram olarak açıklamıştır.

Çocuğun gelişim ve eğitiminde bu denli etkileri olan ebeveynlerin, çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri, belirli bir eğitimden kapsamında farkındalığa ve bilinçe sahip olmalarının sağlanması çocuğa yönelik tüm ulusal eylem planlarımızın içinde yer alması gerekmektedir. Özellikle son yıllar içerisinde gelişmekte olan ülkelerde daha yoğun olmak üzere güç koşullar altındaki çocuklar ya da risk altındaki çocuklar tanımlamasına uyan çocukların sayısı artmaktadır. Çocuklar sadece bazı toplumsal durumlarda (eğitimsiz/yoksul aile gibi) değil, toplumun genelinde risklere açık olarak yaşamaktadır. Çocukluk dönemlerinde yaşlarına uygun olmayan, tehlike ve riskleri içeren bir yaşam içerisinde olan çocuklar dezavantajlı çocuklar olarak adlandırılır. Sokak çocukları, suça itilen çocuklar, çalışan çocuklar, istismara maruz kalan çocukları dezavantajlı çocuk olarak adlandırılmaktadır. Dezavantajlı çocukların psiko-sosyal gelişimini desteklemek, çocuk-ebeveyn ilişkilerini olumlu bir yapıda olmasını sağlamak, çocukların sosyal becerilerinin gelişimini sağlamak adına aile katılım eğitimi uygulamalarının, çocukların sosyal gelişimlerinin sağlam zeminler üzerine kurulmasını sağlar.

Araştırmanın amacı:

Bu araştırmanın amacı dezavantajlı çocukların velilerine yönelik geliştirilen aile katılım eğitiminin etkililiğini, velilerin yapılan eğitimden edindikleri kazanımları, geliştirilen aile eğitimi sonrasında velilerin ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem: Bu araştırma, ilkököl ikinci sınıfa devam eden 6-7 yaş grubu 17 çocuk ve ailelerinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilen Oğuz (2012) tarafından uyarlanan aile katılım ölçeği, aile katılım eğitimine yönelik açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme formu, öğrencilere yarı yapılandırılmış üç soruluk görüşme formu uygulanacaktır. Bununla

beraber araştırmacının (uygulama öğretmeninin) günlüğü de yer alacaktır. Aile katılım eğitimleri içerisinde sınıf içi sınıf dışı aile- ğrenci etkinlikleri, veli ziyaretleri, aile iletişim defterleri, aile seminerleri, bülten panoları uygulamalar içerisinde yer almaktadır.

İlgili desen uyarınca, çalışma grubu belirlendikten sonra grubun  ğretmeni tarafından, çocukların ailelerine ise Aile Katılım  l eği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara ve velilerine yirmi iki hafta süresince toplam 36 aktiviteden olusan “Aile Katılım Eğitimi” uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim  ğretim aktivitetlerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yirmi iki haftalık program uygulamasının sonunda deney grubuna aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmektedir. Bununla beraber, aile katılım eğitiminin velilerin ve öğrencilerin farkındalık düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünün ortaya konulması amacıyla Cohen d etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Beklenen sonuç: Veri analizine devam edilmektedir. Araştırma sonucunda aile katılım Eğitimi çalışmalarının uygulanan grupta yer alan anlamlı bir farkındalığa sahip olacağı ve bilinç düzeylerinin artacağı tahmin edilmektedir. Bununla beraber anne-baba- ocuk üçlüsünün iletişim açısından önemli ve olumlu bir değerim göstereceğini tahmini öngörülmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan ve aile katılımına etki eden annenin eğitim düzeyi, gelir düzeyi, ailedeki  ocuk sayısı, çocuğun sınıfı ve cinsiyeti gibi değerkenlerin aile katılımını etkileyen faktörler arasında olabilir. Aile katılımını arttıracak etkinliklerin etkililiği sağlamak adına ev etkinliklerinin, okul dışı uygulamalara daha sık yer verilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Aile katılımı, aile katılım programı, dezavantajlı çocuklar, okul-aile işbirliği, veli farkındalığı

Kaynakça

- Gordon, I. J. (1970). *Parent involvement in compensatory education*. Urbana:University of Illinois Press.
- Jones, B. A. (1993). An adolescent focused agenda: The collaborative role of school, family, and the community. *The School Community Journal*, 3(1), 14-26.
- McNeal Jr., R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30, 171-179.
- Oğuz, K.(2012). İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması. Kastomonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Ekinci-Vural, E. (2006).Okulöncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosya Beceri Eğitimi Programının  ocuklarda Sosyal becerilerinin Gelişimine Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir.

Perfectionism in Children Artworks in a Kindergarten Classroom.

Asst Prof Rasim BASAK,
Ph.D Uludag University, School of Education
Department of Fine Arts Education
rasimbask@gmail.com

ABSTRACT

Statement of the Problem: Perfectionism has been studied within its dimensions in the literature and often defined as adaptive or maladaptive in its nature (Hamachek, 1978; Reis, 2002; LoCicero, et al., 2001; Rice, Ashby, & Slaney, 1997). While various instruments have been developed to measure perfectionism, this study focused particularly on perfectionism as artistic expressions and classroom behavior. Lack of research and evidences associating perfectionism with student artworks inspired this study. Findings of a previous study (Basak, 2012) within fifth graders and this current study in a kindergarten classroom are expected to show connections between aspects of perfectionism, student created artworks and student behavior in the art classroom. In a previous study it was concluded that study of students' artworks has potential to identify perfectionism as another source of information among artistically talented students (Basak, 2012). The current study may also show meaningful connections between student perfectionist behavior and their artworks in a kindergarten classroom. Findings may reveal further specific perfectionism-related characteristics and expressions in student artworks.

Purposes of the study and the research questions considered: This study aims to understand expressions of perfectionist trait in student artworks and if possible to understand whether or not characteristics of student artworks can be used to identify perfectionism without uses of personality inventories to measure perfectionism.

This study aims to address following research questions:

What may be perfectionist characteristics in the student artworks of a kindergarten classroom?

What kind of distinctive characteristics can be observed in student artworks when perfectionist and non-perfectionists are compared?

Can perfectionist behavior be identified through student artworks without uses of personality inventories?

Methodology: Perfectionist tendencies of students and their artworks were examined in relation to their observed perfectionism scores. Perfectionism observation checklist was developed based on a study (Basak, 2012) that used Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale (AMPS) (Rice & Preusser, 2002). Research design was developed based on a literature review of research associated with perfectionism among gifted students. This research was designed as a qualitative study based on content analysis of student artworks; in addition to use of qualitative methods, a behavioral checklist was employed which was developed based on a quantitative instrument (AMPS). The purpose of this instrument was to identify student perfectionist tendencies based on adaptive and maladaptive categories of the AMPS. Qualitative methods were employed to collect, analyze, and interpret data, which consisted of classroom observations and student artworks. The AMPS guided this study to categorize and analyze qualitative data based on its sub-categories.

The study was conducted in a public elementary school's kindergarten classroom in Bursa. Selected group included 21 students. The sample group has an age range of between 55-66 months and the median age is 65 months. Purposive, convenience random sampling was used based on purposes of the study. Mainly qualitative methodologies were employed in this study since the focus of investigation is human behavioral traits and communications through artistic expressions. In this study, previously suggested perfectionist behavioral characteristics (Basak, 2012) were only used to structure Behavioral Observation Checklist, and collected data is still qualitative in nature.

Analysis of student artworks: Student artworks were collected, categorized, and then analyzed based on themes as instructed by the classroom teacher. Analysis of artworks within the same titled themes were convenient, because; each theme, topic or unit would have varying characteristics and so would not be appropriate for a comparison otherwise.

Previous research (Basak, 2012) had suggested 17 characteristics to be observed in student artworks in relation to perfectionism and its sub-dimensions. The AMPS was originally developed for a different age group (fifth graders) and would not have been appropriate to be administered to kindergarten students. Therefore, instead of using this scale itself, artwork characteristics suggested in Basak (2012)'s study was adapted to develop an observation checklist based on 17 observable characteristics of student artworks.

Preliminary Findings: Findings of this research are expected to support results of the previously conducted study on artistically talented students (Basak, 2012). A consistency was found between adaptive-maladaptive categories of the AMPS and qualitative data; and similar findings are expected based on analysis of student artworks. Student attitudes, and perfectionist expressions in their artworks are expected to have meaningful connections.

A Likert-type rating scale was used for each observable characteristic to measure whether or not a certain characteristic is observed, if so in what extent it is observed. Data collected through Observation Checklist revealed differences within this group. While the study is ongoing, preliminary findings show meaningful connections between Behavioral Observation

Checklist items and student artworks. One of the most obvious signs seems to be expressive characteristics of an artwork, and the higher a student's perfectionist tendency, the lesser expressiveness in his or her artwork.

Discussion: Perfectionism has been a focus for many of its aspects since certain psychological and even physiological are associated with negative perfectionism (Orange, 1997; Hamachek, 1978; Reis, 2002). Typically personality inventories developed especially to measure perfectionism have been used. It is also known that child drawings and student artworks can reveal vast information about nature of child and childhood. However, complex nature of children's artworks results avoidance since empirical research approaches are almost impossible to employ in that content area. It is clear that there is a lack of knowledge and studies about children's art and perfectionism. More studies should focus on children's art especially about personality traits and how they manifest themselves in children's artworks. While there is not empirical support in the literature; qualitative findings from this study may yield further studies and open a door to a vast area of knowledge to explore. Through similar researches empirical information may be accumulated over time about drawing and other characteristics of children's art.

Keywords: Perfectionism, kindergarten, artwork, perfectionism and art, art, perfectionist.

References

- Basak, R. (2012). Perfectionist Attitudes of Artistically Talented Students in the Art Classroom. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 5010-5014.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- LoCicero, K. A., Blasko, L. S., Ashby, J. S., Martin, J. L., Bruner, L. P., Edge, C. A., & Kenny, M-C. (2001). Multidimensional perfectionism and coping resources in middle school students. Conference paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association (109th, San Francisco, CA, August 24-28, 2001).
- Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1), 39-41.
- Reis, S. M. (2002). Internal barriers personal issues, and decisions faced by gifted. *Gifted Child Today Magazine*, 25(1), 1076-2175.
- Rice, K., Ashby, J., & Slaney, R. (1997). Adaptive and maladaptive dimensions of perfectionism. Unpublished manuscript, Michigan State University.
- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(1), 210-222.

Öğr.Gör. Ergül SÖYLEMEZOĞLU
İstanbul Esenyurt Üniversitesi
ergulsoylemezoglu@esenyurt.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitim, iş yaşamı için zorunlu temel bilgileri içerdiğinden, gerçek yaşamla bağdaşabilir, kullanılabilir ve güncel olmak zorundadır. Özellikle işletme eğitimi günün dinamik işletme koşullarına paralel ve piyasa koşullarının gerektirdiği özellikleri kazandırıcı olmalıdır. İşletme eğitimi, her türlü işletme için yönetici yetiştirmesi nedeniyle programlarını, sistemlerini piyasaya uygun hale getirme konusunda üzerinde yoğun bir baskı hissetmektedir. (Yılmaz, 2008: 10). Drucker'ın 'Yeni Gerçekler' (2000) adlı kitabında; günümüzde, üretim olanaklarının çok kısıtlı olduğu 'takas ticareti' dönemiyle, atölyelerin sanayi işletmelerine dönüştüğü ve meydana gelen büyük üretim artışlarıyla arz ve talebin dengelendiği 'rekabetçi ticaret' dönemi geride kalmış, "hasmane ticaret" döneminin başladığı vurgulanmaktadır. Şirketlerin amacı artık 'kar maksimizasyonu', değil, rakipleri imha etmektir (Yelkikalan ve Pazarcık, 2005). Bu sebeple işletme eğitimi ayrıca önem arz etmektedir.

'Oluşturduğumuz dünya'nın geçerliliğini yitirmiş bir düşünce tarzının ürünü olduğunu, buradan ortaya çıkan sorunları aynı düşünce tarzıyla çözmenin olanaksız olduğunu' belirten Einstein'ın bu sözleri sürekli değişen ve gelişen günümüz bilgi çağında şirketlerin, değişen çevre ve kıyasıya rekabet koşulları içinde varlıklarını sürdürebilme savaşı içine girdiklerini de tarif eder niteliktedir. Zira yeni dönemde şirketlerin rekabet gücünü arttırabilecek, kârlı büyüme getirebilecek ve sürekliliklerini sağlayacak en önemli strateji yenilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Normal; kurala uygun, alışılga gelen, olağan, düzgül, aşırılığı olmayan, uygun anlamındadır (TDK, 2005). Herakleitos'un 'Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir', felsefesinden yola çıkarsak, her şeyin hızla değiştiği günümüz bilgi çağında normalin de değişmesine şaşmamak gerekir.

Hepimiz değişiyoruz, yaşam tarzlarımız, hayat standartlarımız, yaptığımız işler, bu işler için harcadığımız efor, zaman değişiyor. Hiçbir şey aynı kalmıyor ve ancak bu değişime ayak uydurabilenlerin hayatta kalması mümkün olabiliyor. İş dünyasının sert rekabet ortamında hayatta kalabilmenin kuralını Darwin'in 'doğal eleme' teorisi belirliyor. Hayatta kalmayı başaranlar en güçlüler ya da en büyükler değil, en iyi uyum sağlayanlar oluyor. Eskiye bağlı kalınarak aşama kaydedilmiyor. Esnek olabilmek, hızlı tepkiler verebilmek ve değişime, yeni normal hayata ayak uydurabilmek hayatta kalabilmenin ana kuralları artık. (Sekman ve Utku, 2004).

Yeni Normal, insanların yolculukları konusunda daha fazla sorumluluk almalarını gerektiren, çok fazla karar vermelerini gerektiren bir zaman (Ateş, 2005: 5). Küreselleşme süreciyle birlikte üniversitelerin bütçelerinde kısıtlamalara gidilerek üniversiteleri bir işletme anlayışına götüren ekonomik yararlılık düşüncesi üniversiteler de etkisini göstermeye başlamıştır. Bu değişim, örgütleri etkilediği gibi aynı zamanda üniversiteleri de etkilemektedir. Sanayi devrimi sonrasında evrim sürecine girerek kapitalizmin gereksinimlerine hizmet eden kurumlar olma yönünde değişim göstermeye başlayan üniversiteler bu süreçte piyasanın isteklerine uyum sağlayan bir hizmet üniversitesi niteliğine bürünmüştür. Zira dünyadaki başarılı ekonomilerin merkezinde üniversiteler yer almaktadır. Çoğu insan, üniversiteleri geleneksel olarak yüksek öğretim ve temel araştırma merkezi olarak görmektedir. Fakat, günümüzde üniversiteler bunun ötesine geçmeyi başararak; topluma, ekonomiye, toplumun refah düzeyi ve yaşam kalitesine ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan oldukça geniş çerçevede katkı da sağlamaktadırlar (Greenspan ve Rosan, 2006: 1). Üniversitelerin bir işletme olarak algılanması üniversitelerden beklenen işlevleri de farklılaştırmıştır (Özdem ve Sarı, 2010: 3) Özellikle işletme eksenli eğitim, iş dünyası ile olan organik bağları nedeniyle bu değişimden en fazla etkilenen kesim olmuştur (Yelkikalan ve Pazarcık, 2005). Çünkü her alanda olduğu gibi rekabet olgusu, eğitim alanında da kendisini hissettirmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın ilgi odağını yeni normal düzende üniversitelerdeki işletme eğitiminin incelenerek öneminin vurgulanması oluşturmaktadır.

Yöntem : Bu çalışmada uygulanacak literatür taraması ve içerik analizi tekniğiyle kuramsal analizlerin ötesinde derinlemesine betimleme yöntemi kullanıp belirli bir ilişkiyi aramak, ilgili konunun önemine dikkat çekmek ve kişiler arası rasyonel iletişime katkıda bulunmak hedeflenmektedir (Sencer ve Sencer, 1978; Desjeux, 2005; Bilgin, 2006; Özdemir, 2008). İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (Geray, 2006; Gökçe, 2006). Bu sebeple bütüncül olay ve olguların iç içe geçmiş karmaşık yapısından dolayı esnek, sayılar yerine betimsel bir *Sonuç* hedeflendiği için de yorumlayıcı bir bakış açısı temel alınmaya çalışılacaktır (Patton, 1987; Eisenhard, 1989; Sowell, 2000; Jensen, 2002; Kuş, 2007; Yüksel, vd., 2007; Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada uygulanacak içerik analizinde ise birbirine benzeyen verilerin, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde yorumlanması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen sonuçlar: Üniversitelerin işletme alanındaki ders program ve içeriklerinin benzer olması homojen bir işletme programının varlığına kanıt olmakla birlikte özellikle ülkemizde işletme öğretiminin tek tip bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu anlamda Türkiye üniversitelerinde işletme eğitim programlarının global dünya görüşü çerçevesinde, çağın gereklerine uygun olarak, yeniden gözden geçirilmesi ve planlanması bir zorunluluk olarak gözükmektedir (Göksel ve Barak, 2007). Küreselleşen pazar ihtiyaçları dikkate alınıp üniversitelerin işletme bölümlerinde nitelik ve kalitenin ön planda olduğu dünya

ile rekabet edebilmek için yeni yönelimler göz önünde tutulmalıdır. Bu bağlamda geleceğe ve uzmanlaşmaya yönelik bir eğitim tasarımı ile nitelikli insan kaynağının yoğunlukta olduğu kurumsal yapılar oluşturulabilir.

Kaynakça

- ATEŞ, M.R., Yeni Normal, Sistem Yay., 2005.
- BİLGİN, N., Sosyal Bilimlerde Araştırma İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar, 1. Baskı, Siyasal Yayın Evi, Ankara, 2006.
- BÜYÜKÖZTÜRK,Ş.; ÇAKMAK,E.; AKGÜN,Ö.E.; KARADENİZ,Ş. ve DEMİREL,F., Bilimsel Araştırma Yöntemleri,Pegem Akademi,Geliştirilmiş 2.Baskı,2008.
- DAVIS, I., The New Normal, The McKinsey Quarterly, Mart, 2004.
- DESJEUX, D., Sosyal Bilimler, Çev: Kemal İnal, Dost Yayıncılık., Ankara, 2005.
- DRUCKER, P., Yeni Gerçekler, Türkiye İş Bankası Yayınları, 2000.
- EISENHARDT,K.M., Building Theories from Case Study Research, Academy ofManagement Review, Stanford University, Vol 14, No 4,1989.
- GERAY, H., Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş, Siyasal Kitapevi, Ankara, 2006.
- GÖKÇE, O., İçerik Analizi, Kuramsal ve Pratik Bilgiler, Ankara, 2006.
- GÖKSEL, A. ve BARAK, O., ABD ve Türk Üniversitelerindeki İşletme Eğitim Yapılarının Karşılaştırılması ve İşletme Eğitiminde Yönelimlerin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 9 / 3, 2007.
- GREENSPAN, A. ve ROSAN, R.M., The Role of Universities Today: Critical Partners in Economic Development and Global Competitiveness, 2006.
- JENSEN, K., A Handbook of Media and Communication Research Qualitative and Quantitative Methodologies,E-Kitap,Newyork:Routledge,2002.
- KUŞ, E., Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, Anı Yayıncılık, 2.Baskı, Ankara, 2007
- ÖZDEM, G. ve SARI, E., Yükseköğretimde Yeni Bakış Açılılarıyla Birlikte Yeni Kurulan Üniversitelerden Beklenen İşlevler (Giresun Üniversitesi Örneği), http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_351.pdf, Erişim Tarihi: 14.10.2011.
- ÖZDEMİR, A. Yönetim Biliminde İleri Araştırma Yöntemleri ve Uygulamalar, Beta Yay., İstanbul, 2008.
- PATTON,M.Q.,How to Use Qualitative Methods in Evaluation,Newbury Park,1987.
- SEKMAN, M. ve UTKU, A., Çevik Şirketler: Kurumsal Ataleti Yenmek, Alfa Yay., 2004.
- SENCER M. ve SENCER Y., Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim, TODAİE, Ankara, 1978.
- SOWELL, E.J., Educational Research: An Integrative Introduction, United States: McGraw-Hill, 2000.
- TDK, Türkçe Sözlük, Ankara, 2005.
- YELKİKALAN, N. ve PAZARCIK, Y., “İşletme Eğitiminde Global Perspektif: Çomü Biga İ.İ.B.F. Örneği”, Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, S.2, C.5., Aralık, 2005.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H., Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2003.
- YILMAZ, Ö., “İşletme Mezunlarının İş Hayatındaki Yeri ve İşletme Eğitimi Arasındaki İlişkinin Analizi: 1000 Büyük Sanayi Kuruluşunun İşletme Mezunlarından Beklentileri Üzerine Araştırma”, T.C. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2008.
- YÜKSEL, A. MİL, B. ve BİLİM, Y., Nitel Araştırma: Neden,Nasıl,Niçin?, Detay Yayıncılık, 1.Baskı, Ankara, 2007.
- YÜKSEL, A.S., İşletme Öğretiminde Evrim ve İlgili Çekici Sentez Örneği: Ali Haydar Aksoy, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi, 2, 1998.

Öğr.Gör. Ergül SÖYLEMEZOĞLU
İstanbul Esenyurt Üniversitesi
ergulsoylemezoglu@esenyurt.edu.tr

Öğr.Gör. Tuğsal Ömer DORUK
İstanbul Esenyurt Üniversitesi

Öğr.Gör. Bahar Yazgan GÜLSEREN
İstanbul Esenyurt Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu: Sürekli gelişen ve değişen günümüz bilgi çağında özellikle son yıllarda duygusal zeka kavramına artan bir ilgi söz konusudur. Kişinin bireysel farkındalığı, duygularını yönetebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, iş hayatı, özel hayatı, ve okul hayatındaki ilişkilerini yürütebilmesi açısından da duygusal zeka ayrıca önem arz etmektedir. Zira insanlar duygusal zeka aracılığıyla kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlayıp daha iyi yorumlayarak özümseyecek ve bu biçimde de kendilerini ve çevrelerini daha iyi yönetip, yönlendirebilecek bu sayede de daha başarılı ve mutlu olabilecektir. Nitekim yüz yıllar öncesinde savaş sanatı adlı strateji kitabında da Çinli teorisyen Sun Tzu (Özbudun ve Ataman, 2009) bireysel farkındalığa şu şekilde değinmiştir: "Başkasını ve kendini bilersen, yüz kere savaşsan tehlikeye düşmezsin; başkasını bilmeyip kendini bilersen bir kazanır bir kaybedersin; ne kendini ne de başkasını bilmezsen, her savaşta tehlikeydesin." Goleman (2004), duygusal zeka ve etkili performans arasındaki ilişkiyi ise liderlik bakımından incelemiştir. Çalışmada duygusal zekanın beş bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; kendinin farkında olmak, kendini kontrol etmek, motivasyon, empati ve sosyal beceridir. Literatürdeki diğer bilimsel araştırmalarda ise duygusal zeka ile bireylerin çeşitli özellikleri arasındaki ilişkinin boyutu belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu anlamda duygusal zeka seviyesinin ölçülmesine yönelik çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Duygusal zekaya yönelik araştırmaların gün geçtikçe artması ve farklı bilim dallarınca araştırılması bu alanda geniş bir literatürün oluşmasını sağlamıştır. Duygusal zekayı ölçmek, geliştirmek, etkileyen etmenleri belirlemek, sosyal, ekonomik ve demografik koşulları değerlendirmek üzere öğrenciler, kursiyerler, çalışanlar ve liderler üzerinde birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Duygusal zeka literatüründe çoğunlukla öğrencilerin araştırıldığı görülmektedir. Özellikle duygusal zekanın başarı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar yoğunluktadır. Bu araştırmalarda duygusal zekanın başarıdaki etkisi sınanmış ve IQ'nun yanı sıra duygusal zekaya başarıyı açıklamada ihtiyaç duyulduğu görülmüştür (Gardner, 1995).

Yüksek zeka katsayısı, başarının, prestijin veya mutlu bir yaşamın garantisi olmadığı halde, üniversitelerimizde akademik yetenek hala ön planda tutulmakta; günlük hayatımızda büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmektedir (Erdoğan ve Kenarlı 2008). Yapılan araştırmalar içerisinde son yıllarda ulaşılan *Sonuç*; zeka katsayısının (Intelligence Quotient) hayattaki başarıya katkısının %10'dan fazla olmadığını göstermektedir. Üniversiteler ayrıca gelecekte mezunlarını başarıya daha iyi hazırlamak için, tüm öğrencilerini sosyal, entelektüel ve duygusal yönden geliştirmelidir (Seal vd., 2010: 2). Bu anlamda sosyal ve duygusal becerilerin yani duygusal zekanın gelişimine yönelik olarak yapılacak aktivitelere ülkemizde ihtiyacın olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı ise üniversite öğrencilerinin duygusal zeka boyutları bağlamında duygusal zeka seviyelerinin; öğrencilerin demografik özellikleri ve akademik başarıları ile ilişkisinin araştırılmasıdır.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini İstanbul Esenyurt Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Duygusal zekayı ölçmek için Petrides (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Petrides ve Furnham (2006) tarafından revize edilen kısa formu kullanılmıştır. Petrides (2001) tarafından geliştirilen ölçekte 153 soru, 15 alt boyut ve 4 ana boyut bulunmaktadır. Petrides ve Furnham (2006) tarafından Petrides (2001)'e dayanan kısa form ise her alt boyutu en iyi temsil eden 2 soru alınarak oluşturulmuştur ve toplam 30 sorudan oluşmaktadır (Petrides ve Furnham, 2006; Yelkikalan vd., 2012). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik başarılarına dair beyanları ile gerçek durumun büyük oranda örtüştüğü görülmüştür (Rode vd., 2007). Ölçekte yer alan 4 ana boyut; rahatlık, öz kontrol, duygusallık ve sosyalleşmedir. Ayrıca motivasyon ve adaptasyon ölçekte alt boyut olarak yer almakta, toplam değere doğrudan katkı yapmaktadır. Tüm sorular, 7'nin "Kesinlikle Katılıyorum"u, 1'in ise "Kesinlikle Katılmıyorum"u ifade ettiği Likert 7'li ölçek kullanılarak cevaplandırılacaktır. Anket formunda öğrencilerin yaş, gelir gibi demografik özelliklerini içeren kategorik sorular bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik başarı durumları, öğrencilerin kendi beyanlarına bağlı olarak belirlenecektir.

Beklenen sonuçlar: Yapılan anket çalışması sonrasında yaş ile duygusal zekanın boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı olması beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerine göre (özellikle yetiştikleri bölge/şehir) duygusal zeka açısından anlamlı farklar görülmesi, akademik başarı ve duygusal zekanın boyutları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Kaynakça

- ERDOĞDU M.Y., KENARLI Ö., Duygusal Zeka ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki, Milli Eğitim Dergisi, s.178, 2008.
- GARDNER H., Multiple Intelligences as a Catalyst, The English Journal, Vol:84, Is:8, 1995.
- GOLEMAN D., What Makes a Leader?, Harvard Business Review , Jan., 2004.
- PETRIDES, K.V., A Psychometric Investigation Into The Construct of Emotional Intelligence, Unpublished Doctoral Dissertation, University College London, 2001.
- PETRIDES, K.V., FUMHAM, A., The Role of Trait Emotional Intelligence In A Gender-Specific Model of Organizational Variables, Journal of Applied Social Psychology, 36, 2006.
- RODE J., MOONEY C., ARTHAUD-DAY M., NEAR J., BALDWIN T., RUBİN R. and BOMMER W., Emotional Intelligence and Individual Performance: Evidence of Direct and Moderated Effects. Journal of Organizational Behavior, 28, 2007.
- SEAL, C.R., STEFANIE, E.N., AMY, N.S. and ROYCE, D.J., Social Emotional Development: A New Model of Student Learning in Higher Education. Research in Higher Education Journal, 2010.
- TZU S., The Art of War, Çev. Özbudun S., Ataman Z., Anahtar Kitaplar Yayınevi, 5. Basım, 2009.
- YELKİKALAN N., HACIOĞLU G., KIRAY A., EZİLMEZ B., SÖYLEMEZOĞLU E., ÇETİN H., SÖNMEZ R., ÖZTÜRK S., Emotional Intelligence Characteristics of Students Studying at Various Faculties and Colleges of Universities, European Scientific Journal, V.8, N.8, 2012.

Tülay Sarar KUZU
Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

ÖZET

Düşünsel ve duyuşsal açıdan donanımlı olarak dünyaya gelen insanın gelişimi, düşünce ve sanat eğitimi de kapsayan bir dizgesellik içinde gerçekleşir. Yazılı, sözlü ya da görsel metinler bu bağlamda önemli araçlardır. Her tür metin bir anlam ve ileti içerir; bu iletiye ulaşmak ise metni çözümlemeyi gerektirir. Farklı türden metinleri çözümleyecek farklı kuramlar ve yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan biri olan göstergebilimsel çözümleme kuramı, anlatı ve söylem boyutunda metin çözümlemek için araçlar sunar. Türkçe öğretimi bütünleşik bir öğretim alanı olup, birden çok beceri alanına yönelik etkinliklerin bir arada yürütülmesi, dilin iletişimin her boyutundaki rolünü öğrencilere sezdirmek açısından önem taşımaktadır. Yazılı metinlerin dışında kalan resim, sembol, şekil, renk vb. yorumlama anlamına gelen görsel okuma, çok sayıda uyaran aracılığıyla öğrenmenin önemini vurgulayan yeni öğrenme yaklaşımları ile ön plana çıkmış bulunmaktadır. 2006 yılında yürürlüğe giren MEB programı için hazırlanmış ders kitaplarında, görsel okuma bağlamında, bir karikatür aracılığıyla yazma çalışmasına yer verilmiş olsa da bu türden çalışmaların bir kurama dayalı olarak yürütülmemesi öğretim sisteminin önemli eksiklerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Bu durum dikkate alınarak bu çalışmada, göstergebilimsel çözümleme kuramına dayalı bir yazma dersi etkinliğinin, öğrencilerin yazma becerilerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çözümleme metni olarak görsel bir metin olan karikatür seçilmiştir. Çalışma, bağımlı grupla yapılan ön test-son test modelli bir deneysel çalışma olarak planlanmıştır. Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; ancak gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımaz. Bilimsel değeri sınırlıdır. Gelişigüzel seçilmiş gruba deney öncesinde yapılan ölçmenin ardından bağımsız değişken uygulanır. Deney sonrasında yeniden ölçme yapılır. Deney sonrası başarı puanlarının deney öncesi puanlardan fazla olması durumunda başarının uygulanan bağımsız değişkenden kaynaklandığı kabul edilir. Bu yöntem uyarınca her bir öğrenciden, deney öncesinde geleneksel yöntemle, deney sonrasında ise göstergebilimsel yöntemle çözülen bir karikatürün iletisini geliştiren ikişer metin oluşturmaları istenmiş ve bu iki metinle ilgili başarı puanları farkına bakılmıştır. Çalışmanın evrenini, bir MEB okulunun 7. sınıfında okuyan 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, göstergebilimsel çözümleme kuramına dayalı bu yazma etkinliğinin, öğrencilerin yazma becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kavramlar: göstergebilimsel çözümleme kuramı, karikatür, yazma eğitimi, yazma becerisi

Kaynakça

- Bergson H. (2012) Gülme - Komığın Anlamı Üstüne Deneme (Çev. Yaşar Avunç) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
 Büyüköztürk Ş. (2010) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Yayınevi.
 Eco, U. (1991) Alımlama Göstergebilimi (Çev. Sema Rifat), İstanbul: Düzlem Yayınları.
 Efe H. (2005) Karikatür ve Eğitim, İzmir: Etki Yayınları.
 Danyal N. (2005) Kurabiye Karikatür Ankara: Karikatürcüler Vakfı Yayını.
 İşeri K. (2002) "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun Değerlendirilmesi: Göstergebilimsel Bir Betimleme" Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
 Kıran A. (1990). "Günümüzde Yazınsal Göstergebilim" XII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Ankara: Şafak Matbaası, s.237-248.
 Kıran, Z. ve Kıran (Eziler) A. (2007) Yazınsal Okuma Süreçleri (3.baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
 Kıran A. (2004) "Göstergebilim ve Yazınsal Çözümlemeler" Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları. (Yay. haz. Prof. Dr. Nedret Öztokat) İstanbul: Multilingual Yayınları, s. 50-61.
 Özer A. (1998) Kuramsal ve Uygulamalı Karikatür Eskişehir: Etam Matbaası.
 Rifat, M. (1996) Göstergebilimcinin Kitabı İstanbul: Düzlem Yayınları.
 Sever S. (2007) "Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyaran Olarak Karikatürün Kullanılması" VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s. 222-229
 Sever S., Dilidüzgün S., Neydim N. ve Aslan C. (2007). "İlköğretimde Çocuk Edebiyatı" (Ed. Z. Güneş) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
 Sever S., Kaya Z. ve Aslan C. (2006) Etkinliklerle Türkçe Öğretimi İstanbul: Morpa Yayını.
 Turan M.O. (2012) "Gazetelerde Yayımlanan Siyasi Karikatürlerin Göstergebilimsel Çözümlemesi", <http://josc.selcuk.edu.tr/josc/article/view/61>, Alıntılama tarihi: 1 02.2014
 Üstündağ, T. (2002) Yaratıcılığa Yolculuk Ankara: Pegem A Yayıncılık.
 Yücel, T. (1991) "Göstergebilim, Dilbilim ve Türkçe" Ankara: Dil Derneği Yayınları, Kurtuluş Basımevi, s.106-110.

Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi

Emre EV ÇİMEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
emre.ev.cimen@windowslive.com

ÖZET

Problem durumu: Öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile birlikte, öğretmenin görevi revize edilmiştir. Bu değişimle birlikte, öğrencinin kendi öğrenmesini oluşturması için öğretmenin sınıfa iyi yapılandırılmış etkinlikler planlayarak gelmesine ve problem çözme sürecini yönetmesine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerden, ayrıca, öğrencilerin seviyesine ve ilgi alanlarına uygun, gerçekçi problem çözme ve modelleme etkinliklerine dayalı öğrenme ortamları tasarlamaları beklenmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin gerçek dünyadan seçilmiş problemler aracılığı ile öğrencileri aktif kılacak, matematiksel bilgiye ulaştıracak ve öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini besleyecek ortamlar oluşturmaları istenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu bakış açısı ile geleceğin öğretmenlerinin hem kendilerinde hem de öğrencilerinde problem çözme becerilerinin gelişimini sağlayan çalışmalara yer verilmesi önemli görülmektedir (Kandemir & Gür 2009). Talim ve Terbiye Kurulunun matematik öğretim programının merkezine taşıdığı öğrencilerde problem çözme ve matematiksel düşünme becerisini geliştirmek amacı, uluslararası pek çok standart ve çalışmada da vurgulanmaktadır. Bilgi yüklenmiş birey yetiştirme amacı, günümüzde yerini, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve daha iyi problem çözen bireyler yetiştirme düşüncesine bırakmıştır (Polya, 1957; Schoenfeld, 1987a; NCTM, 1989; Lester, 1994). Problem çözme yalnızca verilen problemlerin sayısal sonucunu bulmakla sınırlı olmayıp pek çok girdisi ve çıktısı olan, karşılaşılan güçlüğü ortadan kaldırılması ve çözüm üretilmesi amaçlı çaba sarf etmek olarak tanımlanan geniş kapsamlı bir süreçtir (Heppner & Karauskopf, 1987, Schoenfeld, 1992, Serin, Bulut Serin & Saygılı, 2010). Problem çözme'nin yapısı incelendiğinde, problem kurma'nın problem çözme ile ilişkili ve problem çözme destekler özellikle önemli bir kavram olduğu anlaşılmaktadır (Cankoy & Darbaz, 2010). Benzer şekilde, alanyazın incelendiğinde, problem kurma'nın problem çözme becerisinin gelişiminde etkin rol oynadığı ve her geçen gün artan öneme sahip olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Silver, 1994; English, 1998; NCTM, 1991; Cankoy & Darbaz, 2010). Problem kurma, öğrencilerin belli koşullar altında problem kurmaları veya verilen problemi düzenleyip yeni problemler oluşturmaları süreci olarak tanımlanmaktadır (Silver, 1994). Bu çalışmanın hareket noktası, geleceğin öğretmenlerinin belli koşullar altında problem kurma becerilerini incelemek olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarından yanıt/işlem(ler)i verilen (veya yanıt/işlem(ler)i kendilerinin belirlemeleri istenen) içeriğe uygun 6 farklı problem kurmaları ve bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan problemlerin özellikleri aşağıdaki şekildedir: - Problem 1: Yanıt ve işlemi verilmiş olup, tek işlem içermektedir. (12 kutu şeker / Bölme İşlemi) - Problem 2: Yanıt ve işlemi verilmiş olup, birden fazla işlem içermektedir. (6 kg / Çarpma ve Toplama İşlemi) - Problem 3: Yanıt ve işlemi verilmiş olup, tek (iki işlemden tercih edilen) işlem içermektedir. (14.50 TL / Toplama veya Çıkarma) - Problem 4: Yanıt verilmiş, işlemi verilmemiş olup, iki işlem içermesi koşulu ile öğretmen adayının kendisinden belirlemesi istenmiştir. (4 muz / ---) - Problem 5: Yanıt verilmemiş, işlemi verilmiş olup, iki işleme uygun yanıt öğretmen adayının kendisinden belirlemesi istenmiştir. (--- / Toplama ve Çarpma) - Problem 6: Yanıt ve işlemi verilmemiş olup, iki işlem içermesi koşulu ile hem yanıt hem işlemleri öğretmen adayının kendisinden belirlemesi istenmiştir. (--- / Toplama ve Çarpma) Araştırmada, öğretmen adaylarının problem kurma sürecindeki yaklaşımları, hangi türde (standart olan / olmayan) problem kurma eğiliminde oldukları, yaşadıkları zorluklar, yaptıkları hatalar seçilen örnekler ışığında sunulmuştur.

Yöntem: Nitel araştırma deseniyle yapılan bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmenliğinde seçmeli bir ders olan "problem ve problem çözme öğretimi" dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veriler bu dersi seçen 2. ve 3. sınıf toplam 41 matematik öğretmen adayından derlenmiştir. Araştırmada, öğrenciler sınıf içi uygulama olarak verilen, üzerinde gerekli bilgilerin ve açık yönlendirmelerin olduğu yazılı dokümanlar; öğrencilere problem kurma çalışmaları sonrasında derlenmiş ve veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada hedeflenen amaç doğrultusunda öğrenciler tarafından oluşturulan ve problem kurma çalışmaları konusunda somut veri içeren yazılı materyaller tek tek incelenmiş ve analiz edilmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarından *Sonuçları/işlemleri* verilen(veya öğretmen adaylarından kendilerinin belirlemeleri ve yazmaları istenen) içeriğe uygun 6 farklı problem kurmaları ve bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Uygulama sürecinde, problemlerin ve çözümlerinin ilköğretim düzeyine uygun, özgün olmasına, açık ve anlaşılır bir dil ile yazılmasına özen göstermeleri gerektiği vurgusu yapılmıştır. Öğretmen adaylarının problem kurma çalışmaları, amaç doğrultusunda belirlenen kriterler ve alt kriterlere bağlı kalınarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının problem kurma çalışmalarındaki yaklaşımları, hangi türde (standart olan / olmayan) problem kurma eğiliminde oldukları, yaptıkları hatalar seçilen örnekler ışığında sunulmuştur.

Beklenen Sonuçlar: Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının problem kurma çalışmasında genel anlamda zorlandıkları, çok defa oluşturdukları problemleri silip yeni problemler yazma yoluna gittikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının en çok yanıt/işlemi kendilerinden belirlemeleri istenen problemi oluşturmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının problem cümlelerinde yazım ve imla hataları yaptıkları, problemleri zor hazırlamaya çalışmaktan kaynaklı, karmaşık, anlaşılmayan, açık olmayan problemler yazdıkları tespit edilmiştir. Bir kısım öğretmen adayı yazdıkları problemleri gerçek dünya ile ilişkilendirmeyip, gerçekçi olmayan(bir adet elmanın 6 kg gelmesi örneğinde olduğu gibi) problemler oluşturmuşlardır. Araştırmada bazı öğretmen adaylarının yanıtı uygun problem kurmadığı da *Bulgular* arasındadır. Öğretmen adayları, uygulama sonrası, kendilerinin "en hızlı yoldan doğru *Sonuç* veren yol ve yöntem ile problem çözme hedefleyen bir sistem ile yetiştiklerini, ilk kez bu tarz çalışmalarla karşılaştıklarını" belirtmişlerdir. Ek

olarak, problem yazmanın(oluşturmanın) problem çözmeden daha zor bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın geleceğin öğretmeni olarak kendilerine katkı sağladığını düşünmeleri, problem kurma çalışmalarının tekrarını talep etmeleri sevindiricidir. *Bulgular* ışığında, bu araştırmada, öğretmen adaylarının farklı problem türlerinde, öğrencilerinin seviyesine uygun, öğrencilerde eleştirel düşünme, muhakeme etme gibi üst düzey becerileri geliştiren, açık ve anlaşılır problem kuran bireyler olmaları amaçlı eğitilmeleri konusunda öğretmen eğitime, matematik öğretime katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Kaynakça

- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Problem Kurma Temelli Problem Çözme Öğretiminin Problem Anlama Başarisina Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 11-24 [2010].
- Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). The Integration of Personal Problem Solving Processes Within Counseling. The Counseling Psychologist, 15, 371-447.
- Kandemir, M. A. & Gür, H. (2009). The Use of Creative Problem Solving Scenarios in Mathematics Education: Views of Some Prospective Teachers. World Conference on Educational Sciences. Procedia Social and Behavioral Sciences 1. 1628-1635.
- Lester, F.K. (1994). Musing About Mathematical Problem Solving Research: 1970-1994. Journal for Research in Mathematics Education, 25(6), 660-675.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı. MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics[NCTM]. (1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. Reston, Va: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics[NCTM]. (1991). Professional Standards for Teaching Mathematics. Reston, VA: Author.
- Polya, G. (1957). How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. Princeton: Princeton University Press.
- Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) Geliştirilmesi. İlköğretim Online, 9(2), 446-458.
- Schoenfeld, A. H. (1987a). A Brief and Biased History of Problem Solving. In F. R. Curcio (Ed.), Teaching and Learning: A Problem-Solving Focus (pp. 27-46). Reston VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense Making in Mathematics. In D.A. Grouws (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 334-370). New York: Macmillan.
- Silver, E. A. (1994). On Mathematical Problem Posing. For the Learning of Mathematics, 14 (1), 19-28.

Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
abdullahkaldirim@gmail.com

Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
afaturkey@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: İnsanoğlu yaratıldığı ilk günden itibaren çevresinde olup biteni anlama ve kendini diğer bireylere anlatma ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla diller ortaya çıkmış ve insanlar dil becerileri aracılığıyla birbirlerine duygularını, düşüncelerini, hayallerini sözlü ve yazılı olarak aktarmışlardır. Zaman içerisinde kullanılan araçlar farklılaşsa bile insanoğlunun çevresiyle etkileşiminin temelinde her zaman anlatma ve anlama becerileri yer almıştır (Coşkun, 2005). Anlama becerileri, okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerileri ise yazma, konuşma ve görsel sunu alanlarından oluşmaktadır. Bu dil becerileri bireyin doğumundan itibaren ailede edinilmeye başlanıp öğrenim dönemlerinde geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalarda, öğrencilerin en çok zorlandıkları, isteksiz oldukları öğrenme alanının yazma becerisi olduğu görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Dağtaş, 2012). Öğretmenlerin geleneksel (ürün odaklı) yaklaşıma devam etmesi, yazma konularının öğrencilerin ilgisini çekmemesi, yazma becerisinin sadece yeteneğe bağlı olduğuna inanılması ve zor bir süreç olarak algılanması, öğrencilerin yaşamış olduğu olumsuz yazma deneyimleri ve bunun sonucunda oluşan isteksizlikleri, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıflardaki öğrenci yoğunluğu gibi etkenler yazma becerisinin gelişmesinde olumsuz bir rol oynamaktadır (Arıcı ve Ungan, 2008; Aytan, 2010; Dağtaş, 2012; Göçer, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Karatay, 2011).

Yazma becerisinin gelişiminde olumsuz rol oynayan etkenlerden birisi de yazma kaygısıdır. Daly ve Wilson’a (1983: 327) göre yazma kaygısı bireyin ortaya koyacağı yazılı anlatım ürününün değerlendirileceği düşüncesiyle düşüncelerini veya hayallerini yazmaktan kaçınması durumudur. Yazmaya karşı ortaya çıkan bu tepki yazmanın zorunlu olduğu hallerde üzüntü, kızgınlık, korku, çekinme şeklinde duygusal çeşitli olumsuzlukların oluşması şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma çalışmalarının başarıya ulaşması, iyi bir yazılı anlatım ürününün elde edilmesi ve yukarıda belirtilen olumsuz etkenlerin giderilmesi için yazma çalışmalarının belirli süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada “Sürece dayalı yazma yaklaşımı öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazma kaygılarının azaltılmasında bir etkiye sahip midir?” sorusuna cevap aranacaktır.

Amaç: Bu çalışmada, sürece dayalı yazma yaklaşımının öğretmen adaylarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazma kaygılarının azaltılmasında etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Sürece dayalı yazma yaklaşımının öğretmen adaylarının yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini sınamak için bu çalışmada yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiş ve araştırma öntest sönest kontrol gruplu yarı deneysel desende desenlenmiştir. Yarı deneysel desenlerde gruplar deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz olarak belirlenebilmekte fakat gruplardaki denekler seçkisiz olarak atanamamaktadır. Çünkü araştırmacı deneysel araştırma için grupları yapay olarak oluşturamamaktadır. Özellikle örgün eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılacak bir çalışmada öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atanması hali hazırda devam etmekte olan eğitim sürecinin aksamasına neden olacaktır. Bu nedenle eğitim bilimciler genellikle daha önceden belirlenmiş yapay olmayan grupları ve yarı deneysel desenleri kullanmaktadırlar (Mertens, 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Creswell, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 bahar yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları şubelerden birisi deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiş fakat öğrenciler daha önceden şubelere atanmış olduklarından deney ve kontrol grupları seçkisiz atama yoluyla belirlenmemiştir.

Araştırmanın 2013-2014 bahar yarıyılında 8 hafta içerisinde gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler gerçekleştirilmeden önce araştırmacılar her iki gruba da yazma becerilerini ve kaygılarını ölçecek olan öntestler uygulanacaktır. Daha sonra yalnızca deney grubunda gerçekleştirilmesi planlanan bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemler takip edilecektir. Son olarak gruplara yazma becerisi ve kaygısına ilişkin sönestler uygulanarak gruplar arasındaki farklılıkları değerlendirilecektir. Gruplar arası farklılıklar değerlendirilirken sonucun yorumlanması açısından daha yararlı olacağı düşüncesiyle sadece sönestler değil öntestler de karşılaştırılacaktır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, korelasyon, regresyon teknikleri kullanılacaktır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla Özdemir (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılacaktır. Öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ise Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılacaktır.

Beklenen sonuçlar: Araştırma sonucunda sürece dayalı yazma yaklaşımının öğretmen adaylarının yazma becerilerini olumlu yönde etkilemesi ve yazma kaygılarını azaltması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yazma Eğitimi, Yazma Kaygısı, Öğretmen Adayları, Öğretmen Yetiştirme

Kaynakça

- Arıcı, A., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(20), 317-328.
- Aytan, T. (2010). İlk ve ortaöğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kompozisyon teknikleri. *Milli Eğitim*(185), 66-79.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkileri. *Turkish Studies*, 3(7), 845-869.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill Publications.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12).
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 691-707.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 21-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Özbay, M., & Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33-48.

Determination of Scientific Creativity Skills of Pre-Service Science Teachers through Assessments of Experimental Designing

Zehra ÖZDİLEK

Ümmühan ORMANCI

B. Buğra ÜLGER
Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi ABD
b.bugra84@gmail.com

ABSTRACT

Introduction: Creativity/scientific creativity is one of the 21st century skills and the development of these skills has received a great deal of attention in many science programs. Hu and Adey (2002) stated that there are three dimensions of scientific creativity including: (a) production (technical production, scientific knowledge, scientific fact, and scientific problems); (b) the process (thinking and imagination); and (c) the trait (fluency, flexibility, and originality). These specific features are also consistent with the characteristics of a creative personality. Kim (2009) argues that persistent motivation is the most significant characteristic of creative achievers. Creative problem solvers have a strong desire to succeed and are highly committed to their chosen field.

Creativity plays a complementary role in many scientific processes as it is used especially in introducing problems and hypotheses and designing experiments (Aktamış & Ergin, 2008). Some research has investigated creativity or scientific creativity with creative thinking tests (Lin, Hu, Adey, & Shen, 2003; Ozben & Argun, 2005; Pekmez, Aktamış, & Taskın, 2009) and drawing and explanation (Atasoy, Kadayıfçı, & Akkus, 2007). However, Fredericsen and Ward (1978) stated that a lack of adequate criterion by which to measure creativity has handicapped research on creativity as subjective judgments are often biased and untrustworthy. Many such judgments rely on criteria that are too trivial to be useful in measuring such a complex characteristic, although they may measure abilities related to creative performance. More recently Urban (2004) mentioned that quantitative information, which is a very limited aspect of creativity, is used by most traditional creativity tests. However, general creativity tests are not necessarily useful for assessing scientific creativity. There is a need for techniques that are useful for assessing scientific creativity skills, since domain-specific knowledge is a major component of creativity.

This study was designed to assess learners with respect to scientific creativity skills through experimental designing, based on the definition given by Hu and Adey (2002). The study has as an additional goal to identify the creative learners' characteristics, such as their way of thinking and studying during the experiment designing process and achievement levels.

The research questions investigated in this study were:

To what degree is there a correlation between the pre-service teachers' experimental design grades and their achievement levels on the final exam?

Is there any difference between pre-service teachers in high-level creativity groups and low-level creativity groups as determined through performance on experimental design tasks with respect to their achievement level on the final exam?

Which characteristics do the high-level creative learners demonstrate in the experimental design process?

Method: The sample included 97 pre-service science teachers (80 female and 17 male), each of whom had taken a Science Teaching Laboratory Practices Course I during the 2013-2014 fall semester. The students were instructed in both theoretical and practical sessions during the ten weeks of the course. After the intervention, the students were required to design and present an original experiment based on a free-inquiry approach as individuals. Their presentations and experiment report sheets were rated by three researchers using some aspects of the dimensions outlined by Hu and Adey (2002): (a) production (application of laboratory approaches properly, accuracy of data collection and analysis methods, application of science process skills properly and effective using of references), (b) process (scientific thinking); and (c) the trait (originality). After the evaluation of experiments it was determined that 24 pre-service teachers indicated high-level creative skills on the design process when compared the others. Then, semi-structured interviews were conducted with the high-level creativity students in order to determine their way of thinking and methods of studying during the experiment design process. It was required that all of the students design an experiment report sheet using the free-inquiry approach and integrated science process skills at the final exam was 60 minutes long..

Results: A correlation analysis was used to test the first research question. The results show that there was a statistically significant positive relationship between the achievement level of experiment designing and final exam scores of learners ($r=.621$, $p<.001$). An independent sample t-test was run to determine whether there was a statistically significant difference between high creative and low-creative learners' achievement on the final exam scores with respect to the design an experiment portion of the exam. The results revealed that levels of achievement of the high-level creative learners were higher than the low-level creative learners ($t=-3.061$, $p=.0003$). Sharma (2013) stated that students with high achievement in science had significantly higher scientific creativity than students with low achievement in science. The results indicate that the high-level creative learners used their abilities more effectively than others even in a limited time. This result is a strong

indicator that the creative problem solvers have a strong willingness to learn and are extremely stable with respect to their preferred field as Kim (2009) argued.

A content analysis method was also used to determine the high-level creative learners' characteristics in design process. Most of the learners reported that they specifically focused on finding a completely original and effective idea at the beginning of the design process. Secondly, they tried to find a solution to a daily life problem. Some of the learners mentioned that they took into consideration ways to integrate existing experiments they knew of by re-designing them to the elementary science curriculum. These results are similar to what has been stated in the related academic literature. Most researchers agree that creativity is defined in terms of the creation of something new and useful (Mumford, 2003). In addition, sensitivity about the problem features, specifying challenges, looking for solutions (Torrance, 1984; cited in Liang, 2002), persistent motivation (Kim, 2009), and high passion for work (Conrad, 2009) are the most remarkable characteristic of creative achievers. The creative person may recognize a problem which others miss, and thus possess great potential for generating original ideas (Meador, 2003). Csikszentmihalyi (1996) stated that creativity takes a place between an individual, the field, and the domain. Thus, it should be considered all of the factors for assessing the scientific creativity.

Key words: Scientific Creativity, Experimental Designing, Free-Inquiry Approach, Science Education

References

- Aktamis, H. & Ergin, O. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9 (1), Retrieved on 21 June, 2014 from http://www.ied.edu.hk/apfslt/v9_issue1/aktamis/aktamis2.htm
- Atasoy, B., Kadayıfci, H. & Akkus, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması (çizimler ve açıklamalar yoluyla yaratıcı düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Conrad, S. M. (2009). *Creative personality*. Ed. Barbara Kerr. Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent. SAGE Publications, Inc. California. USA.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Frederiksen, N. & Ward, W. C.. (1978). Measures for the study of creativity in scientific problem-solving. *Applied Psychological Measurement*, 2(1), 1-24.
- Hu, W. & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students, *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Kim, K. H. (2009). *Creative problem solving*. In Barbara Kerr (Eds.), Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent, (p. 188-190), Sage Publications, California.
- Liang, J. C. (2002). *Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Texas at Austin.
- Lin, C., Hu, W., Adey, P. & Shen, J. (2003). The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33, 143-162.
- Meador, K. S. (2003). Thinking creatively about science suggestions for primary teachers. *Gifted Child Today*, 26 (1), 25-29.
- Mumford, M. D. (2003). Taking stock in taking stock. *Creativity Research Journal*, 15, 147-151.
- Ozben, S. & Argun, Y. (2005). Buca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaratıcılık boyutları puanlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 16-23.
- Pekmez, E. S., Aktamis, H. & Taskın, B. C. (2009). Exploring scientific creativity of 7th grade students. *Journal of Qafqaz University*, 26, 204-214.
- Sharma, N. (2013). Scientific creativity in relation to cognitive style and achievement in science of secondary school students. *SRJIS / Neeru Sharma*, 1(6), 1354 -1363.
- Urban, K. K. (2004). Assessing creativity: the test for creative thinking - drawing production (TCT-DP) the concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science*, 46 (3), 387-397.

Teknoloji Destekli Zihin ve Kavram Haritalamanın Öğrencilerin Fen Kavramlarını Yapılandırılmaları Üzerindeki Etkileri

Yrd. Doç. Dr. Güliz AYDIN
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
gulizaydin@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişmelere uyum sağlayan ve öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek, eğitimin başlıca amaçları arasında yer almaktadır. Bireylerin bilgiye ulaşmaları ve öğrendiklerini etkili biçimde kullanabilmeleri, günlük yaşamlarının kolaylaşması ve çağa uyum sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı yaklaşım, diğer bireylerin bilgisinin aynen alınmasından çok, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin oluşturmalarını temel almaktadır (Horstman ve White, 2002). Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluşturulmasına dayanan yapılandırmacılık, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir (Yaşar, 1998; Brooks ve Brooks, 1993). Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencilerin kavramları anlamaları ve kavramlar arasındaki ilişkileri kurmaları amaçlanmaktadır. Fen ve Teknoloji öğretim programında, bilimsel düşüncenin geliştirilmesinde, uygulanmasında ve böylece fen öğreniminin kolaylaştırılmasında bilgisayar gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli fırsatlar sağladığı vurgulanmış olup; öğrenme ve öğretme sürecinde mümkün olduğu kadar bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılması gerektiği belirtilmektedir (Anonim, 2005). Bilgisayardan yararlanılarak hazırlanan, zihinsel yapılandırmaların sergilendiği zihin haritaları ve kavram haritaları, yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen teknoloji destekli araçlar olarak büyük önem taşımaktadır.

Zihin haritalama, beyne yol gösteren *Anahtar kelimeler*le birlikte ilişkiler ve kavramları bir arada sunan (Ehrlich, 2001), bilgiyi temsil eden ve sınıflandıran tekniklerden biridir (Weideman ve Kritzing, 2003). Zihin haritalama, sağ ve sol beyin yarıkürlelerinin işleyiş süreçlerini birlikte ele almayı ve bütünleştirmeyi temel alan bir öğrenme tekniğidir (Margulies, 1991). Zihin haritaları hem elle hem de bilgisayar ortamında hazırlanabilir. Zihin haritalarının bilgisayar ortamında kolayca oluşturulmasını sağlayan yazılım, Mind Manager Programıdır.

Öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri kurmalarını ve konuları bir bütünlük içerisinde algılamalarını sağlayan öğrenme tekniklerinden biri de kavram haritalamadır (Pekmez ve Balım, 2003). İki kavram arasındaki ilişkinin gösterilmesi ve bunlar arasındaki bağlantı sözcükleri sayesinde oluşturulan kavram haritaları, öğrenmenin öğrenenler üzerinde kalıcı ve anlamlı olması açısından önemlidir. Kavram haritalarının bilgisayarda hazırlanmasını sağlayan yazılımlardan biri, "Inspiration" programıdır. Inspiration programının sahip olduğu kütüphane sayesinde kavramlar ve fikirlerin değişik resimler ve figürlerle ifade edilmesinin, öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgileri daha çok akılda tutmalarını sağlayacağı düşünülmektedir (Çavaş ve Pekmez, 2001).

Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli zihin haritalama ve kavram haritalama teknikleri kullanılarak 6. sınıf "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi konularını, öğrencilerin zihinlerinde anlamlı bir şekilde yapılandırabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın problemi, "Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli zihin ve kavram haritalamanın öğrencilerin kavramları anlamaları üzerindeki etkisi nedir ve öğrencilerin yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir. Bu probleme ilişkin alt problemler şu şekildedir:

-Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli zihin haritalama tekniğinin uygulandığı deney grubundaki (deney 1), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli kavram haritalama tekniğinin uygulandığı deney grubundaki (deney 2) ve Fen ve Teknoloji programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin kavramları anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

-Deney 1 grubundaki öğrencilerin zihin haritaları hazırlamaya ve yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

-Deney 2 grubundaki öğrencilerin kavram haritaları hazırlamaya ve yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada, öğrencilerin zihin haritaları ve kavram haritalarını teknolojik yazılımları kullanarak oluşturmaları sırasında Fen ve Teknoloji entegrasyonu sayesinde kavramları daha iyi yapılandırmalarını sağlayarak başarılarını artırmak ve teknolojik araç-gereçleri kullanmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada, ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Vücudumuzda Sistemler" ünitesinde gerçekleştirilmiştir. İzmir ili Buca ilçesindeki bir okulda, "Vücudumuzda Sistemler" kavram testinin ön test puan ortalamalarına göre üç 6. sınıf şubesinden ikisi deney, biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma grubu, üç şubedeki toplam 62 (deney 1 grubu 20, deney 2 grubu 22 ve kontrol grubu 20) öğrenciden oluşmuştur.

Vücudumuzda Sistemler ünitesi kavram testi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere önce ön test, uygulamadan sonra son test olarak uygulanmıştır. Deney 1 grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli zihin haritalama tekniğine uygun etkinliklerle, deney 2 grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli kavram haritalama tekniğine uygun etkinliklerle, kontrol grubunda ise Fen ve Teknoloji Öğretim Programındaki etkinliklerle dersler işlenmiştir. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere, üniteye ilişkin açık uçlu sorular son test olarak uygulanmıştır.

Çalışmanın nicel verileri SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Açık uçlu sorular, kavram sayısal değerlendirme çizelgesi ile puanlanarak değerlendirilmiştir. Deney 1 grubundaki öğrencilerin zihin haritaları hazırlamaya, deney 2 grubundaki öğrencilerin kavram haritaları hazırlamaya ve yapılan uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere ilişkin ses kayıtları yazılı hale getirilerek nitel analizleri yapılmıştır.

Sonuçlar : Deney ve kontrol gruplarının “Vücudumuzda Sistemler” kavram testine ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Son test *Sonuçlarına* göre, grupların kavramları anlama düzeyleri arasında, teknoloji destekli zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı deney grubunun kavramları anlama düzeyi en yüksek çıkmakla birlikte; kavram haritalama tekniğinin kullanıldığı deney grubunun kavramları anlama düzeyi, kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son test açık uçlu sorulardan aldıkları puanlar karşılaştırıldığında, deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Grupların puan ortalamalarına bakıldığında teknoloji destekli zihin haritalama tekniğinin uygulandığı deney grubunun puan ortalamasının, teknoloji destekli kavram haritalama tekniğinin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubunun puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney 1 ve deney 2 grubundan görüşme yapılan tüm öğrenciler “Vücudumuzda Sistemler” ünitesinin işlenişinin diğer ünitelerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Deney 1 grubundaki öğrenciler bu üniteye deneyler ve zihin haritaları yaptıklarını, derslerin daha görsel işlendiğini ifade etmişlerdir. Deney 2 grubundaki öğrenciler ise, bu üniteye etkinlikler, deneyler, kavram haritaları yaptıklarını, bilgisayar kullanarak konuyu daha iyi ve daha kolay öğrendiklerini, derslerin çok güzel geçtiğini ve araştırma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Zihin haritalama, kavram haritalama, fen

Kaynakça

- Anonim (2005). *Fen ve Teknoloji Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1993). *In Search for Understanding the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Çavaş, B. ve Pekmez, E.Ş. (2001). *Fen Eğitiminde Kavram Haritaları ve Inspiration Programı Uygulamaları*. Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. İstanbul.
- Ehrlich, A. R. (2001). Mind Mapping An Overview Bibliography.
http://studenttabletpc.blogs.com/the_student_tablet_pc/files/mind_mapping_overview.pdf.
(Erişim tarihi: 13 Mart 2006).
- Horstman, B. ve White, W. (2002). Best Practice Teaching in College Success Courses: Integrating Best Practice Teaching Methods into College Success Courses. *The Journal of Teaching and Learning*. 6(1).
- Margulies, N. (1991). *Mapping Inner Space: Learning and Teaching Mind Mapping*. Zephyr. Tucson.
- Pekmez, E. Ş. ve Balım, A.G. (2003). Fen Bilimleri Eğitiminde Kavram Haritasını Doğru ve Anlaşılır Kullanabilme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 297, 22-29.
- Weideman, M. ve Kritzing, W. (2003). *Concept Mapping-A Proposed Theoretical Model for Implementation as a Knowledge Repository*. New York: ICT in Higher Education.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2).
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık* (Ed: Demirel, Ö). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Fosil Yakıtlar Konusuna Yönelik Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Necla DÖNMEZ USTA
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
necla.donmezusta@giresun.edu.tr

Arş. Gör. Ümmü Gülsüm DURUKAN
Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ummugulsum.durukan@giresun.edu.tr

ÖZET

Dünyanın her yerinde fosil yakıtlar (kömür, petrol ve doğalgaz), enerji kaynağı olarak kullanılmaktadır. Günümüzde ana enerji kaynağı olarak kullanılan fosil yakıt rezervleri gün geçtikçe azalmakta ve yakın zamanda fosil yakıtların tükenebileceği varsayılmaktadır. Bu durumun yanı sıra fosil yakıtların kullanımı çevremizi kirletmekte ve *Sonuç* olarak küresel ısınma, sera gazları gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için, insanoğlu dünyanın giderek artan enerji ihtiyacını karşılayabilecek farklı ve çevreye zararı en az olan enerji kaynaklarını araştırmaya yönelmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak, yenilenebilir enerji kaynakları keşfedilmiş ve teknolojinin de gelişmesi ile birlikte yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı kolaylaşmıştır.

Çevre sorunlarının ortaya çıkmasında rol oynayan bireylerin bu sorunların giderilmesinde de kendilerine düşen sorumlulukların bilincine varmaları gerekmektedir. Bu bilincin sağlanabilmesi ancak etkili bir çevre eğitimi ile mümkün olmaktadır (Altın, 2001). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik yapılan çalışmaların katılımcıların farkındalıklarını (Çelikler & Kara, 2011) ve tutumlarını (Güneş, Alat & Gözüm, 2013) ortaya çıkarmaya çalıştığı ve gezi-gözlem çalışmaları (Tortop, 2007; Tortop & Özek, 2013) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı çalışmalar küresel ısınma (Stermann & Sweeney, 2002; Orbay, Cansaran & Kalkan, 2009), sera etkisi (Arsal, 2010; Darçın, Bozkurt, Hamalosmanoğlu & Köse, 2006) gibi bir takım çevre problemlerini konu almaktadır. Ancak katılımcıların temel enerji kaynağı ve çevre problemlerinin neredeyse başlıca sebebi olan fosil yakıtlar üzerine çalışma sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan bir çalışmada (Dal, 2008), 14-16 yaş arasındaki öğrencilerin ve öğretmenlerinin kömür ve petrol ile ilgili düşüncelerini çıkarmaya çalışılmıştır. Kömür, petrol gibi kavramların tam olarak anlaşılamadığının ortaya konulduğu bu çalışmada fosil yakıtlar konusunun öğrenciler için derslerde sadece yüzeysel geçilen bir konu olarak kaldığını belirtilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin fosil yakıtlar konusunu daha iyi kavrayabilmeleri adına konunun başlı başına işlenen bir konu olması gerektiği düşünülmektedir.

Fosil yakıtların oluşum süreci düşünüldüğünde öğrenciler açısından fosil yakıtlar soyut bir konudur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bilgisayar ile desteklenerek yürütülmesi, soyut olan ders/konu içeriğinin somutlaştırılarak öğrencilere sunulmasında etkili olmaktadır. Nitekim, kimya eğitimi alanında bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) öğrencilerin başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına olumlu etkilerde bulunduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Cavin, Cavin & Lagowski, 1981; Geban, Aşkar & Özkan, 1992; Özmen & Kolomuç, 2004). Fakat ülkemizde BDÖ'nün kimya öğretiminde etkili ve yaygın olarak kullanılabildiği söylenemez. Ülkemizdeki bu durumun en önemli sebeplerinden biri kimya alanında hazırlanmış BDÖ materyallerinin sayısının az olmasıdır (Altın, 2001; Karataş, 2003). Bu bağlamda yapılan *Çalışmanın amacı*, fosil yakıtlar konusuna yönelik yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirmek ve bu materyalin etkililiğini değerlendirmektir.

Çalışma yarı deneysel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören ve "Kimyada Özel Konular" dersini alan 46 (deney grubu: 24 ve kontrol grubu: 22 olmak üzere) 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ön ve son test için kullanılan veri toplama aracı fosil yakıtlara dair 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizi içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirilmiştir. Hazırlanan BDÖ materyali 4E modeline dayalı ders planı hazırlanarak deney grubuna uygulanmıştır. Bu kapsamda, 4E modelinin ilk aşaması olan dikkat çekme aşamasında fosil yakıtların ne olduğu ve enerji kaynağı olup olamayacağı konusunda bir sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Odaklama aşamasında öğrencilerden fosil yakıtların kullanımı ile ilgili konuları içerecek şekilde hazırlanmış gazete sayfası incelenmesi istenmiştir. Fosil yakıtların oluşumuna da dikkat çekilerek bir sınıf tartışması daha yapılmıştır. Mücadele aşamasında, hazırlanan videolar ve sunum takip edilerek fosil yakıtlar ve kullanımı ile ilgili öğrencilere bilgiler verilmiştir. Uygulama aşamasında ise, fosil yakıtların kullanımı sonucunda oluşan çevresel etkiler irdelenmiş ve bu etkiler arasında yer alan küresel ısınma üzerinde durulmuştur. Küresel ısınmayı yavaşlatabilecek/durdurabilecek öneriler üzerinde tartışılmış ve Kyoto Protokolüne değinilmiştir. Ayrıca her aşama videolar ve sunumla desteklenerek öğrencilerin ihtiyaç duyduğu durumlarda anında geri dönüt verme imkanı sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise, derslerde düz anlatım yöntemiyle sadece fosil yakıtlar ile ilgili bilgi verilmiştir.

Elde edilen *Bulgular* ışığında fosil yakıtları, deney grubundaki adaylar fosil yakıtların oluşum sürecine değinerek açıklamakta iken, kontrol grubundaki adaylar enerji kaynağı veya yakıt /yakıt türü olarak tanımlamaktadırlar. Fosil yakıtların enerji kaynağı olarak kullanıldığını ifade eden adayların fosil yakıtları ağırlıklı olarak ısınma ve ulaşımda kullandıklarını dile getirmektedirler. Fosil yakıtların kullanımının hava/çevre kirliliğine, asit yağmurlarına, ozon tabakasının delinmesine, küresel ısınmaya neden olabileceğini belirten adaylar bu sorunları ortaya çıkmasını önleyebilmek için bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Fosil yakıtların enerji kaynağı olarak kullanımının avantajlarını maliyetinin az olması, yaygın olması, temel enerji kaynağı olması şeklinde sıralayan adaylar, dezavantajlarını ise hava/çevre kirliliğine sebep olması, bir süre sonra tükenecek olması şeklinde sıralamışlardır. Fosil yakıtların kullanımını sosyal ve ekonomik boyutta değerlendirilmesi istendiğinde adayların daha çok ekonomik boyutu ön plana çıkardığı ve fosil yakıtların yenilenebilir enerji kaynaklarına göre

maliyetinin az açığa çıkan enerjinin daha fazla olduğu ifade etmektedirler. Bununla birlikte, madencilik gibi sektörlerin ortaya çıktığını ve işgücünün arttığını belirtmektedirler. Adayların fosil yakıtların tanımlanmasında, enerji kaynağı olarak nasıl kullanılabileceğinin açıklanmasında ve fosil yakıt kullanımının çevreye etkisinin ifade edilmesinde ön test ve son test sonuçları arasında farklılık görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan adaylar arasında ise fosil yakıtların kullanımına yönelik deney grubu lehine bir farkındalık oluştuğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Fosil yakıt, Bilgisayar destekli öğretim materyali, Fen bilgisi öğretmen adayı.

Kaynakça

- Dal, B. (2008). 14-16 Yaş Aralığındaki Öğrencilerin Petrol ve Kömür Hakkındaki Düşünceleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(14), 199-213.
- Tortop, H. S. (2007). Üstün Yetenekli Öğrencilerle Yenilenebilir Enerji Kaynakları İle İlgili Anlamli Alan Gezisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 181-196.
- Güneş, T., Alat, K. & Gözümlü, A. İ. C. (2013). Fen Öğretmeni Adaylarına Yönelik Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 269-289.
- Çelikler, D. & Kara, F. (2011, Nisan). İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Konusundaki Farkındalıkları. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 530-539, Antalya.
- Tortop, H. S. & Özek, N. (2013). Proje Tabanlı Öğrenmede Anlamli Alan Gezisi; Güneş Enerjisi ve Kullanım Alanları Konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Darçın, E. S., Bozkurt, O., Hamalosmanoğlu, M. & Köse, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Sera Etkisi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin ve Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi. *International Journal of Environmental & Science Education*, 1(2), 104-119.
- Arsal, Z. (2010). The Greenhouse Effect Misconceptions of the Elementary School Teacher Candidates. *Elementary Education Online*, 9(1), 229-240.
- Orbay, K., Cansaran, A. & Kalkan, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Küresel Isınmaya Bakış Açısı. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 85 -97.
- Altın, K. (2001). Fizik Dersinde Bilgisayar Kullanımı: Bir Simülasyon Yazılımıyla Ders Geliştirilmesi. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cavin, C., S., Cavin, E., D. & Lagowski, J., J. (1981). The Effect of Computer-Assisted Instruction on the Attitudes of College Student towards Computer and Chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 18(4), 329-333.
- Geban, Ö., Aşkar, P. & Özkan, İ. (1992). Effects of Computer Simulations and Problem Solving Approaches on High School Students. *Journal of Educational Research*, 86, 5-10.
- Özmen, H. & Kolomuç, A. (2004). Bilgisayarlı Öğretimin Çözümler Konusundaki Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 57-68.
- Karataş, F. Ö. (2003). *Lise 2 Kimyasal Denge Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Paket Programları ile Klasik Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sterman, J. D. & Sweeney, L. B. (2002). Cloudy Skies: Assessing Public Understanding of Global Warming. *System Dynamics Review*, 18(2), 207-240.

Yrd. Doç. Dr. Özen YILDIRIM
Niğde Üniversitesi
ozenyildirim@nigde.edu.tr

Ar. Gör. Dr. Safiye Bilican DEMİR
Kocaeli Üniversitesi
safiyebilican@gmail.com

ÖZET

Problem: Bilimsel bilginin giderek arttığı günümüzde fen ve matematik bilimlerindeki gelişmeler, insanların hayatlarında önemli değişikliklere neden olmaktadır. NRC (National Research Council) (1996) fen ve matematik okuryazarlığının bilgi, bilimsel kavram ve süreçleri anlamak, bireysel karar vermek, kültürel ve toplumsal olaylara katılmak ve ekonomik verimliliği artırmak için bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle son yıllarda ülkeler, fen ve matematik alanında öğrencilerinin başarılarını gözlemleyebileceği uluslararası düzeyde çalışmalara katılmaktadır. Bu çalışmalardan biri Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (The Third International Mathematics and Science Study-TIMSS-)’dir. TIMSS öğrencilerin fen ve matematik alanındaki performansları, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okulların karakteristik özellikleri ile ilgili bilgiler ortaya koymakta, bu alanlarda eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik uluslararası geçerliliğe sahip veriler sunmaktadır.

TIMSS, ayrıca uygulanan anketler yoluyla öğrencilerin bilişsel becerilerini etkileyebilecek olası duyuşsal değişkenlerle ilgili olarak, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinden bilgi toplanmaktadır. Öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki öğrenmeleri, bireylerin içinde bulunduğu duyuşsal duruma ve öğretimi planlayıp yürüten öğretmene bağlı birçok değişkenden etkilenebilir. Bireyin içinde bulunduğu duyuşsal durum, bireye farklı düşünebilme, problem çözmede yaratıcılık-esneklik ve etkili karar verme gibi bilişsel anlamda pek çok özelliği etkileyebilmektedir (Picard ve diğerleri, 2004). Yapılan araştırmalar (Beard, Clegg, & Smith, 2007; Bolin, Khramtsova & Saarnio, 2005), öğrencilerin olumlu duyuşsal özelliklerinin öğrenme düzeyini geliştirici yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretimi gerçekleştiren öğretmen, eğitim sürecinin önemli bir ögesidir. Öğrenme etkinliklerinde amaç, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini öğrenmelerini sağlamaktır. Bu nedenle, öğretmen, düzenlenen öğrenme etkinlikleriyle öğrencilere bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve değerlendirme yollarını öğretmelidir (Adıgüzel, 2005; Erdem & Akkoyunlu, 2002). Toplumun gereksinim duyduğu nitelikte bireylerin yetiştirilmesi ancak uygun eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve öğretmenlerin bu öğrenme etkinliklerini yürütecek yeterliğe sahip olmalarıyla mümkün olacaktır. Öğretmenlerin, öğretim konusundaki yeterli algıları, öğretmenlik uygulamalarını doğrudan etkileyen bir faktör olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Çünkü, öğretmenlerin kendi yeterlikleri hakkındaki olumlu görüşleri ile öğrencilerin başarı, motivasyon ve öğrencinin kendini yeterli hissetmesi arasında pozitif ilişkiler elde edilmiştir (Graham, Harris, Fink & McArthur, 2001).

Türkiye, TIMSS uygulamasına en son 2011 yılında katılmış ve 8. sınıf öğrencilerin fen ve matematik performansı, uluslararası değerlendirme ölçütünün altında kalmıştır (Martin, Mullis, Foy, & Stanco, 2012). Bu durum, Türk öğrencilerin fen ve matematik alanında yaşadığı güçlüklerin nedenlerini ve bu durumda etkili olan değişkenlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki başarılarının ortaya konması ve bu becerinin gelişimini etkileyen faktörlerin bilinmesi, bu becerilerin nasıl geliştirileceği konusunda öğretmenlere ve ailelere değerli bilgiler sunacaktır. Ayrıca, bu tür çalışma *Bulguları* bu becerilerin gelişimini sağlayacak öğretim programlarının oluşturulması ve uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi aşamasında ilgili kurumlara bilimsel veri sağlayacaktır.

Araştırmada, TIMSS 2011 uygulamasına katılan Türkiye’deki 8. sınıf öğrencilerin fen ve matematik başarılarıyla ilişkili öğrenci ve öğretmen düzeyindeki özellikler Aşamalı Doğrusal Modellemeyle belirlenmiştir.

Yöntem

Örneklem : Araştırmanın örneklemini Türkiye’den TIMSS 2011 uygulamasına katılan 8. sınıfta öğrenim gören fen alanından 6760 öğrenci ve 237 öğretmen, matematik alanından 6812 öğrenci ve 238 öğretmen oluşturmaktadır. Fen ve matematik alanında öğrenci düzeyindeki örnekleme aynı öğrenciler oluşturmaktadır. TIMSS uygulamalarında örnekleme, iki düzeyli seçkisiz örnekleme yöntemine göre gerçekleşir. Örneklem ilk düzeyini okullar, ikinci düzeyini örnekleme yer alan okullardan seçilen sınıflar oluşturmaktadır.

Ölçme aracı ve Verilerin analizi: Araştırmada, TIMSS 2011 fen ve matematik bilişsel alan başarı testlerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu testler ülkelerin eğitim programlarından yararlanılarak geliştirilen ve öğrencilerin var olan bilgi ve becerilerini ortaya koymayı amaçlayan, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş testlerdir. Bu araştırmada, fen ve matematik alanları için ayrı ayrı kestirilen beş olası değer birlikte çözümlenmiştir.

Araştırmada ayrıca öğrenci performansı ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla, fen ve matematik, öğrenci ve öğretmen bilgi anketlerinden yararlanılmıştır. Öğrenci özellikleri; öğrencinin ilgili alanı sevmesi ve öğrenmenin değerli olduğunu düşünmesi, bu alanda kendini yeterli hissetmesi ve ilgili alanda derse katılımıdır. Öğretmen özellikleri ise öğretmenin kişisel özelliği (cinsiyet ve kıdemi), öğretmenlerin fen ve matematik alanlarında kullandığı öğretim etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin kendisini yeterli hissetme durumu olarak belirlenmiştir.

TIMSS uygulamalarında öğrenci, öğretmen (sınıf) ve okul gibi iç içe geçmiş farklı birimlerden örneklem seçilmektedir. Bu durum öğrencilere ait özelliklerin öğretmen ve okul özelliklerinden bağımsız olarak düşünülemeyeceğini ortaya koymaktadır. Araştırmada öğrenci başarısı üzerinde öğrenciye ve öğretmene ait farklı düzeylerdeki değişkenlerin etkisi test edilmektedir. Elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilirliği açısından bu tür veri yapılarına uygun analiz yöntemlerinin kullanılması önemlidir (Moerbeek, Breukelen ve Berger, 2002). Bu nedenle araştırmada veri analizi yöntemi olarak gözlem birimleri arasındaki ilişkileri göz ardı etmeyen Aşamalı Doğrusal Modeller kullanılmıştır.

Türkiye’de fen ve matematik alanlarında sınıflar arasında başarı düzeyleri bakımından fark olup olmadığı ilk model olan Tek Yönlü Anova modeli ile test edilmiştir. İkinci model olan Tesadüfi Katsayılar Regresyon modelinde öğrenci başarısı üzerinde etkisi test edilen öğrenci düzeyi değişkenler belirlenmiştir. Üçüncü model olan Eğitim ve Sabit Parametrelerinin Çıktı Olduğu Regresyon modelinde öğretmen düzeyindeki değişkenlerin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Belirtilen modeller fen ve matematik alanları için ayrı ayrı kurulmuştur.

Sonuçlar: Araştırmada, Tek Yönlü Anova modeline göre öğrencilerin fen ve matematik performansları bakımından sınıflar arasında belirgin bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmanın büyük bir kısmı öğrenciler arası farklılaşmadan yani öğrenci özelliklerinin değişmesinden kaynaklanmaktadır.

Tesadüfi Katsayılar Regresyon modeline göre, birinci düzeyde yer alan öğrenci özelliklerinden ilgili alanda kendini yeterli hissetmenin fen ve matematik performansını etkileyen ortak değişken olduğu belirlenmiştir. Fen alanında öğrencinin kendini fen de yeterli hissetmesi, derse katılımı, dersi sevmesi, öğrencinin fen başarısını anlamlı olarak etkileyen değişkenlerdir. Ayrıca fen alanında öğrencinin kendisini derste yeterli hissetmesi ve derse katılımı bakımından sınıflar arasında anlamlı bir fark vardır. Matematik alanında ise öğrencinin kendini matematik alanında yeterli hissetmesi matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Matematiği sevmek, matematikte kendini yeterli hissetme, matematik öğrenmeye değer verme ve derse katılım özellikleri bakımından sınıflar arasında anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir.

Eğitim ve Sabit Parametrelerinin Çıktı Olduğu Regresyon modeli için öğretmen düzeyi değişkenleri modele eklendiğinde; fen alanı için öğretmenin cinsiyet ve kıdemi; öğretmenin öğrencinin derste öğrenmesi gerekenleri özetlemesi, dersi öğrencinin günlük yaşamıyla ilişkilendirmesi ve öğrencinin performanslarını yükseltmeye yönelik cesaretlendirmesi fen başarısı üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca fen öğretmenin öğrencinin ilgisine göre öğretim yöntemini uyarlaması ve öğrencinin fen öğrenmenin değerini anlamasına yardım etme bakımından kendini yeterli hissetme düzeyi de öğrencinin fen performansını anlamlı etkileyen diğer değişkenlerdir.

Matematik öğretmenin kıdemi öğrenci performansı üzerinde etkisi gözlenen kişisel özelliklerdendir. Öğrencinin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerin öğrencinin matematik performansı üzerinde anlamlı bir etkisi göstermezken, öğretmenin matematik alanında öğrencilerin sorularını yanıtlama ve öğrencilere farklı problem çözme stratejileri gösterme konusunda kendisini yeterli hissetme düzeyi öğrencinin matematik performansını anlamlı olarak etkilemektedir.

Anahtar sözcükler: TIMSS 2011, fen-matematik başarısı, öğretmen-öğrenci özellikleri, öğretim yöntemleri, öğretmen yeterliliği, aşamalı doğrusal modelleme.

Kaynaklar

- Adigüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okur-yazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, (167), 53–70.
- Beard, C., Clegg, S., & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.
- Bolin, A. U., Khramtsova, I., & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains. *Teaching of Psychology*, 32(3), 154-159.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), 177-203.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Foy, P., & Stanco, G.M. (2012). TIMSS 2011 *international results in science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Moerbeek, M., Breukelen, G.J.P. & Berger, M.P.F., (2002), A comparison between traditional methods and multilevel regression for the analysis of multicenter intervention studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 56, 341-350.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D., & Strohecker, C. (2004). Affective learning- A Manifesto. *BT Technology Journal*, 22 (4), 253-269.

ID:500

Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş, Üniversiteye Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Kariyer Karar Düzeylerine Göre İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Erkan İŞİK
Mevlana Üniversitesi
eisik@mevlana.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Üniversite yılları öğrencilerin kariyerleriyle ilgili belki de en önemli kararları aldıkları döneme denk gelmekte ve alınan bu kararların birçok psikolojik ve duygusal sonuçları olabilmektedir (Hammond, Lockman & Boiling, 2010). Kariyer kararlarının bu kritik rolünden dolayı son yıllarda kariyer kararları/kararsızlığı ile ilişkili olan psikolojik faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar yaygınlaşmaktadır. Yapılan çalışmalar kariyer kararı verme konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin aynı zamanda daha kaygılı ve depresif olduklarını (Larson & Wilson, 1998; Rottinghaus, Jenkins & Jantzer, 2009; Santos & Ferreira, 2012) ve bu konuda daha kararlı öğrencilerle karşılaştırıldığında öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğunu (Creed, Prideaux & Patton, 2005; Uthayakumar, Schimmack, Hartung & Rogers, 2010) göstermektedir. Ayrıca kariyer sürecine hazır olma ile psikolojik ve sosyal uyum arasında pozitif yönde anlamlı düzeylerde ilişki bulunmuştur (Skorikov, 2007). Gerek Kidd (1998) ve Zunker (2012) gibi yazarların kariyer kavramları ile ilişkili olan duygusal boyutların belirlenmesinin gerekliliğine yönelik önerileri, gerekse bu önerileri destekleyen araştırma bulguları sonucu üniversite öğrencilerinin psikolojik durumlarıyla olan yakın ilişki, üniversite öğrencilerinin psikolojik durumlarını kariyer karar düzeylerine göre incelenmesini önemli kılmaktadır.

Amaç: Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş, üniversiteye uyum, kaygı ve depresyon düzeylerinin kariyer karar düzeylerine göre incelenmesidir.

Yöntem

Çalışma Grubu: Çalışmanın katılımcılarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden 345 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların 231'i (%66.9) kız, 114'ü (%33.1) erkektir ve 1 öğrenci cinsiyet belirtmemiştir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 19.43 olup, yaşları 17 ile 25 arasında değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler seçkisiz yolla seçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Veri toplama araçları

Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği (PANAS). Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen PANAS, Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda 20 maddeden oluşan PANAS, pozitif duygu (10 madde) ve negatif duygu (10 madde) alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı pozitif duygu için .86 ve negatif duygu için .83 olarak hesaplanmış olup, test tekrar test güvenirlik katsayısı sırasıyla .54 ve .40 çıkmıştır. Ölçeğin eş zaman geçerliği depresyon puanları ile orta düzeyde anlamlı korelasyonla sağlanmıştır. Alınan puanın yüksekliği, ilgili duygunun yüksekliğini ifade etmektedir.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ). Diener, Emmons ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan YDÖ, uygulayanların yaşamlarından aldıkları doyum düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak hesaplanmış olup, test tekrar test güvenirlik katsayısı .85 çıkmıştır. Madde toplam puan korelasyonları ise .71 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, yaşam doyum düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Üniversiteye Uyum Ölçeği (ÜÜÖ). Akbalık (1997) tarafından geliştirilerek geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan ÜÜÖ sosyal ve akademik uyumu ölçmeyi amaçlayan toplam 31 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı sosyal uyum alt ölçeği için .82, akademik uyum alt ölçeği için .91 ve toplam puan için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan uyum düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Durumluk Kaygı Envanteri (DKE). Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg ve Jacobs (1983) tarafından geliştirilen ve Öner ve LeCompte (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan DKE, uygulayanların yakın zamanlarda yaşadıkları kaygı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmış olup, test tekrar test güvenirlik katsayısı .64 çıkmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği duygusal yönden sorun yaşayan bireylerle duygusal uyum sağlayabilen denekleri ayırt etmesiyle sağlanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, durumluk kaygı düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Beck Depresyon Envanteri (BDE). Beck ve ark. (1961) tarafından geliştirilen ve Hisli (1989) tarafından Türkçeye uyarlanan BDE, uygulayanların depresyon düzeylerini ölçmeyi amaçlayan 31 maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80, test yarı test güvenirliği .74 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, depresyon düzeyinin yüksekliğini ifade etmektedir.

Analizler

Çalışmadan elde edilen verilerin analizine başlanmadan önce, veriler kayıp değerler ve çoklu analizlere uygunluk açısından değerlendirilmiş, çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -.51 ile .74 ve -1.02 ile .07 arasında bulunmuş, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı gözlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Üniversiteye Uyum Ölçeği, Durumluk Kaygı Envanteri ve Beck Depresyon Envanterinden aldıkları puanlara yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kızlar ve erkekler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öznel iyi oluş, üniversiteye uyum, kaygı ve depresyon düzeyleri ve ilgili alt ölçeklerinin bağımsız değişkeni

olan kariyer karar düzeyine göre fark gösterip göstermediği tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yöntemiyle belirlenmiştir.

Bulgular: Kariyerleri konusunda daha kararlı olan öğrencilerin bu konuda kararsız olan öğrencilerle karşılaştırıldığında öznel iyi oluş ve üniversiteye uyum düzeylerinin daha yüksek ve kaygı ve depresyon düzeylerinin daha düşük çıkması beklenmektedir.

Kaynakça

- Akbalık, G. F. (1997). *Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Creed, P. A., Prideaux, L., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.
- Hammond, M. S., Lockman, J. D., & Boling, T. (2010). A test of the tripartite model of career indecision of Brown and Krane for African Americans incorporating emotional intelligence and positive affect. *Journal of Career Assessment*, 18, 161-176.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288.
- Larson, J. H., & Wilson, S. M. (1998). Family of origin influences on youth adult career decision problems: A test of Bowenian theory. *American Journal of Family Therapy*, 26, 39-53.
- Rottinghaus, P. J., Jenkins, N., & Jantzer, A. M. (2009). Relation of depression and affectivity to career counseling to career decision status and self-efficacy in college students. *Journal of Career Assessment*, 17, 271-285.
- Santos, P. J. & Ferreira, J. A. (2012). Career Decision Statuses Among Portuguese Secondary School Students: A Cluster Analytical Approach. *Journal of Career Assessment*, 20, 166-181.
- Skorikov V. B. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J., & Rogers, R. J. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 196-204.
- Zunker, V. G. (2012). *Career counseling: A holistic approach* (8. ed.). Belmont, CA: Brooks-Cole.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yard. Doç. Dr. Gülşah BATDAL KARADUMAN
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
gulsah@istanbul.edu.tr

ÖZET

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan en önemli özellik, öğrenme yeteneğidir. Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bireyler farklı yollarla öğrenmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntemlerin ve eğitim teknolojisinin tüm öğrencilerde olumlu gelişme oluşturmaması, öğrenme stilleri konusuna yoğunlaşma sürecini başlatmıştır (Lukow, 2002: 20, akt. Evin Gencil, 2006).

Keefe (1979) e göre öğrenme stili kişilerin öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarını, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevresine nasıl tepkide bulunduklarını, gösteren bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir örüntüsü olarak tanımlamaktadır. Kısaca öğrenme stili bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren bir kavram olduğu söylenebilir (Tümkaya, 2011). Boydak (2001) öğrenme stillerinin biyolojik yönünü vurgulayarak “bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özellikleri” biçiminde ifade etmektedir.

Yaşantısal öğrenme modeli olarak da ifade edilen Kolb öğrenme stili 1923 yılında Jung tarafından ortaya atılan öğrenme modeline dayanmaktadır. Kolb tarafından geliştirilen Kolb öğrenme stili modelinde, bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içerisinde 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar, Somut yaşantı; Yansıtıcı gözlem; Soyut kavramsallaştırma ve Aktif yaşantıdır. Bu öğrenme stili her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihler birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için “hissederek”; yansıtıcı gözlem için “izleyerek”; soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir (Guild ve Garger, 1998; Akt. Ekici, 2003).

Öğrenme stili bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde öğrenme sürecinde kendi öğrenme stilini kullanacaktır. Böylece, hem daha kolay, hem de daha çabuk öğrenecek ve büyük bir olasılıkla öğrenme sürecinde başarılı olacaktır (Biggs, 2001). Fidan (1985, akt. Tümkaya, 2011)’a göre bireyin öğrenme stilini bilmesi, onun günlük hayatta sorunlarını daha kolay ve başarılı şekilde çözmesine neden olacak ve bu durum da onun hayatını daha kolay ve etkili kılacaktır.

Her alanda sorgulayan, problem çözen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı öğrenciler yetiştirebilmek önemlidir. Öncelikle bu tarz öğrenciler yetiştirmek için üniversitelerin farklı alanındaki öğretmen adaylarını eleştirel düşünebilen ve farklı öğrenme stillerini kullanabilecek şekilde yetiştirmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin bazı demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’ndeki 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak demografik anket ve öğrenme stilleri ölçeği (Evin Gencil, 2007) kullanılmıştır. Kolb’un öğrenme stilleri envanterinin üç versiyonu bulunmaktadır. Son versiyonu 1999 yılında hazırlanan envanterin Türkçe’ye uyarlama çalışması Evin Gencil (2007) tarafından yapılmıştır. Envanterde 12 adet tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48’dir. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) - Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. S.K. - S.D. ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, AD. - YG ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Birleştirilmiş puanlar, koordinat sistemi üzerine yerleştirilmektedir. A.D. - Y.G. işlemiyle elde edilen sayı x eksenine, S.K. - S.D. işlemiyle elde edilen sayı ise y eksenine yerleştirilmekte ve bu iki sayının kesiştiği bireyin öğrenme stilini göstermektedir. Manisa’da yabancı dilde eğitim veren bir özel okulda yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerine (N=40) ölçeğin önce İngilizce formu, bir hafta sonra Türkçe formu uygulanmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen verilerle, ölçekte yer alan her madde için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Toplam korelasyon 0,77 olarak hesaplanmıştır (Evin Gencil, 2006).

Veri analizinde nicel değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Yöntem olarak, genel tarama modelleri içinde yer alan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2000: 79). İlişkisel tarama; “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2000: 81).

Araştırmada verilerin çözümlenmesi için SPSS 16.00 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki şu teknikler kullanılmıştır: Verileri sınıflandırmak için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır, alınan puanların ortalamasını belirlemek için aritmetik ortalama hesaplanmıştır, dağılımdaki değerlerin aritmetik ortalamaya uzaklığını belirlemek için standart sapma hesaplanmıştır, iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002:142), ikiden fazla bağımsız grup ortalaması arasındaki farkın

anlamli olup olmadigini belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002: 44). Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışmayla öğretmen adaylarının öğrenme stilleri bakımından mevcut durumları ortaya konmuştur. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adayları sahip oldukları öğrenme stilleri farklı özellikleri açısından incelenmiştir. Her bir stil grubundaki öğrenci sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu, diğer bir anlatımla öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin onların cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediğine, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığına bakılmıştır. Öğrenme stilleri ve cinsiyet ilişkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ergür (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da hem üniversite öğrencilerinin hem de öğretim elemanlarının öğrenme stillerinin, onların cinsiyetlerine göre önemli düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyine ve öğrenim görülen programa göre de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmanın Bulguları doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları şunlardır: Bireylerin farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu ve öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin her öğrenci için aynı etkiyi oluşturmayaacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde önemli bir etkisi olan öğrenme stilleri konusunda bilgilendirilmeleri için eğitim programları geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Bu çalışma farklı örneklem gruplarıyla tekrarlanmalı ve öğretmen adaylarının bu konuda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme, öğrenme stilleri, bireyselleştirilmiş eğitim, öğretim yöntemleri.

Kaynaklar

- Biggs, J. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach. In Robert J. Sternberg & Li-Fang Zhang (Eds.). Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates., 73-102
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim Ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Ergür, D.O. (1998). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci Ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: H.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evin Gencel, İ. (2006). Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilimler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evin Gencel, İ. (2007). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(2), 120-140
- Karasar, N. (2000) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning Style: An Overview in Student Learning Styles, Diagnosing and Prescribing Program*. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, Connecticut, USA.
- Tümekaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (3), 215-234

Developing Perception of Active Learning Scale Towards to Science Teachers

Meryem Nur AYDEDE YALÇIN
Niğde Üniversitesi
mnaydede@hotmail.com

Halil İbrahim ÖZTÜRK
Niğde Üniversitesi

ABSTRACT

There are some factors affecting learning and recalling process in science education. Choosing suitable learning methods and techniques is directly pertinent to constituting hands-on activities for students. Meanwhile, another important factor is that, active participation of the students to learning process is active learning which is one of the learning approaches to engage students more actively. Active learning based activities which need active involvement of the students can contribute to more productive and functional science teaching in the primary schools. So, it is important for researchers to take out what teachers understand from the term of ‘active learning’

The purpose of this study was to develop „perception of active learning Scale“ for science teachers. In order to develop this scale, draft items (35 items) were developed through a literature survey, and presented to experts for evaluation. After alterations based on expert’s suggestions, a pilot study with 10 science teachers was held to revise the items. After the revision the scale was administered to a sample of 330 science teachers. In order to determine the validity, exploratory factor analysis was performed.

As result of the analyzing data, ‘The perception of active learning scale’ which had 18 items contained one factor and these factor explained %58.22 of total variance. Moreover the overall internal reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the scale was found as .96

Kaynakça

- Pepper, K., Blackwell, S., Monroe, A. and Coskey, S. (2012). Transfer of Active Learning Strategies from the Teacher Education Classroom to PreK-12th Grade Classrooms. *Current Issues in Education*. 15 (3), ss. 1-23.
- Welsh, A. J. (2012). Exploring Undergraduates’ Perceptions of the Use of Active Learning Techniques in Science Lectures. *Journal of College Science Teaching*. 42(2), ss. 80-87

Yrd. Doç. Dr. Güliz AYDIN
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
gulizaydin@gmail.com

Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi
agunay.balim@deu.edu.tr

Stratejilerine Dayalı Uygulamaların Etkisi*

ÖZET

Problem durumu: Öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri için, kavramları bilimsel olarak doğru ifade edebilmeleri büyük önem taşımaktadır. Fen Bilimleri, pek çok kavram ve bunlar arasındaki ilişkileri içermekte olup; kavramların temsil ettiği düşünceleri içselleştirmek ve bu kavramları doğru anlamlarıyla kullanmak, Fen öğretiminin üst basamaklarına ulaşabilmek için gereklidir. Öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışları, Fen öğretiminde ileriye dönük sorunlara sebep olmaktadır. Öğrenenler, var olan bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak yeni bilgileri bireysel yollarla aktif olarak yapılandırır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin yeni karşılaştıkları bilgilerle önceden sahip oldukları bilgilerinin birleştirilmesini ve kavramların anlamlı öğrenilmesini amaçlamaktadır. Pek çok öğretim yöntemi öğrencilerde kavramsal değişimin gerçekleşmesi konusunda yetersiz kalmakta, öğrencileri ezberle yönlendirmekte, tanımlama, açıklama ve tahmin yürütme gerektiren konularda öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olmalarına engel olamamaktadır (Geban ve Ertepinar, 2001). Bu nedenle, kavram yanlışlarının giderilmesi için geliştirilen yöntemler ve yapılan araştırmalar, Fen öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin yanlış bilgilerinin doğru olanlarla değiştirilmesi kavramsal değişim olarak adlandırılmaktadır (Ayas, Çepni ve Ayvaci, 2005). Kavramsal değişim stratejileri, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini ve bilimsel olarak kabul edilen kavramların, kavram yanlışlarının yerini almasını sağlar (Geban ve Ertepinar, 2001). Fen öğretiminde kavram haritası ve kavramsal değişim metni kullanımı, belirlenmiş kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olan tekniklerin başında gelir (Ölmez ve Geban, 2001). Kavram yanlışlarını gidermek için analogiler, zihin haritaları, kavram karikatürleri ve modeller de kullanılabilir.

Derslerde, kavramların öğrencilerin zihinlerinde anlamlı olarak yapılandırılmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemi, kavram öğretimine ilişkin yapılan çalışmalarda (Şahin, 2002; Holland, Holland ve Davies, 2004; Sağır ve Macaroğlu Akgül, 2004; Öner ve Arslan, 2005; Candan, Türkmen ve Çardak, 2006; Yaşar, 2006; Şaşmaz Ören ve diğer., 2010) ortaya konulmuştur. “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” konularında kavram öğreniminin ve öğretiminin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bu konular, diğer Fen konularına göre daha fazla kavram içermektedir. Genellikle bu kavramlar, güncel hayatta pek karşılaşılmayan kavramlardır. Soyut ve karmaşık olan genetiğin temel kavramlarını somutlaştırmak ve yapılandırmak, öğrenenler için zordur (Kılıç ve Sağlam, 2008). Bu durumda kavram öğretiminin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi ve öğrenme etkinliklerinin kavram yanlışlarına sebep olmayacak şekilde düzenlenmesi daha da önem kazanmaktadır. Araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir:

Kavramsal değişim stratejilerine uygun olarak hazırlanmış yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrencilerin “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” konularındaki kavramları öğrenmeleri ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?

Yukarıda belirtilen problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problemleri şunlardır:

-Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış kavramsal değişim stratejilerine uygun etkinliklerle derslerin işlendiği deney grubuyla, Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan etkinliklerle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” kavramlarını öğrenmeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

-Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Fen ve teknolojiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışmada, “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” ünitesi konularındaki kavram yanlışları, alan yazın taraması yapılarak belirlenmiştir. Bu kavram yanlışları ışığında hazırlanmış kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerle (kavramsal

değişim metinleri, kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri, analogiler, modeller) öğretim gerçekleştirilmiş ve bu öğretimin öğrencilerin kavramları öğrenmeleri ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Yöntem : Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel uygulamaya İzmir ilinde öğrenim görmek olan 55 (27 öğrenci deney grubu, 28 öğrenci kontrol grubu) sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle Fen ve Teknoloji Öğretim Programındaki etkinliklerle, deney grubundaki öğrencilerle ise “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” konularıyla ilgili kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinlikler (kavram haritaları, zihin haritaları, kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri, analogiler ve modeller) hazırlanarak öğretim gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni yapılandırmacı yaklaşım temelli kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerdir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin kavram öğrenmeleri ve Fen ve Teknolojiye yönelik tutumları olarak belirlenmiştir.

*Bu çalışma; birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında 2011 yılında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Deneyisel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan kavramsal anlama testi ön test olarak, deneyisel uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kavramları nasıl yapılandırdıklarını belirlemeye yönelik olarak deney ve kontrol gruplarından 9’ar öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yani nicel veriler tutum ölçeği ile nitel veriler kavramsal anlama testi ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmıştır.

Uygulamalar sonunda ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak, nitel veriler ise yazılı hale getirilerek verilerin azaltılması, verilerin sunumu ve *Sonuç* çıkarma basamaklarıyla analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Yapılandırmacı yaklaşım temelli kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerle gerçekleştirilen Fen ve Teknoloji derslerinin, öğrencilerin kavramları öğrenmeleri ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin öğrenilmesinde, deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı kavramsal değişim stratejileriyle yapılan öğretimin, kontrol grubundaki Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan etkinliklerle yapılan öğretime göre kavram yanlışlarını gidermede daha etkili olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin açık uçlu sorulardan oluşan kavramsal anlama testine verdikleri cevaplar ile kontrol grubu öğrencilerinin cevapları karşılaştırıldığında; deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre konuya ilişkin kavramları zihinlerinde daha iyi yapılandırdıkları görülmüştür. 8. sınıf düzeyinde, “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” konuları işlenirken yapılandırmacı yaklaşım temelli kavramsal değişim stratejileriyle öğretimin, öğrencilerin kavramları anlamlı olarak öğrenmelerini, Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan etkinliklerle yapılan öğretime göre çok daha fazla artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test *Sonuçlarına* göre Fen ve Teknolojiye yönelik tutumları arasında herhangi bir farklılık görülmezken, son test tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olması, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı kavramsal değişim stratejileriyle öğretimin Fen ve Teknolojiye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Anahtar kelimeler: Kavramsal değişim, Fen ve Teknoloji, tutum

Kaynakça

- Ayas, A., Çepni, S. ve Ayvaci, H. Ş. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, S. Çepni (Ed.) Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğrencileri Aktif Kılan Yöntem, Teknik ve Modellemeler (116-134). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Candan, A., Türkmen, L. ve Çardak, O. (2006). Kavram Haritalamanın İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Kavramalarını Anlamalarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 66-75.
- Geban, Ö. ve Ertepinar, H. (2001). *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Kavramları Anlamalarında Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkisi*. Maltepe Üniversitesi, Bilimde Çağdaş, Düşüncede Özgür Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. (7-8 Eylül 2001). 35-38, İstanbul.
- Holland, B., Holland, L. ve Davies, J. (2004). *An Investigation Into The Concept of Mind Mapping and The Use of Mind Mapping Software to Support and Improve Student Academic Performance*. (Ed. H. Gale) Learning and Teaching Projects 2003/2004. University of Wolverhampton.
- Kılıç, D. ve Sağlam, N. (2008). *University Students’ Understanding of Fundamental Genetics Concepts*. XIII. IOSTE Symposium. (21-26 Eylül 2008). 279-286. ISBN: 978-605 5829-16-2. Kuşadası, Türkiye.
- Ölmez, O. ve Geban, Ö. (2001). *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dünya ve Gökyüzü Konularındaki Kavramları Anlamalarında Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkisi*. Maltepe Üniversitesi, Bilimde Çağdaş, Düşüncede Özgür Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. (7-8 Eylül 2001). 172-175, İstanbul.
- Öner, F. ve Arslan, M. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Elektrik Ünitesinde Kavram Haritaları ile Öğretimin Öğrenme Düzeyine Etkisi*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET Ekim 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 19.
- Sağırlı, S. ve Macaroğlu Akgül, E. (2004). *Fen Bilgisi Dersinde Analoji Kullanımının Kavramaya Etkisi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, VI. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (9-11 Eylül 2004). 171-178, İstanbul.
- Şahin, F. (2002). Kavram Haritalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılması ile İlgili Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 18-33.
- Şaşmaz Ören, F., Ormanlı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T. ve Koparan, S. (2010). Analoji ve Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Rehber Materyal Uygulaması ile Buna Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 33-53.
- Yaşar, I. Z. (2006). Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Matematik Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Dr. Meltem SARI UZUN
Hacettepe Üniversitesi, meltem-s@hacettepe.edu.tr

Dr. Nazan SEZEN YÜKSEL
Hacettepe Üniversitesi, nsezen@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Şenol DOST
Hacettepe Üniversitesi, dost@hacettepe.edu.tr

Problem durumu: İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olduğu bilinen düşünmenin, hangi süreçlerle gerçekleştiği birçok araştırmacının konusu olmuştur. Günümüzde düşünmenin nasıl gerçekleştiğinin ötesinde çalışmalar ortaya çıkmış ve bu çalışmalarda farklı düşünme biçimleri tanımlanmıştır. Bireylerin değişime uyum sağlamaları, etkili ve doğru karar vermeleri, problemlere çözüm bulmaları, kendi yeterlilik ve yetersizliklerinin farkına varabilmeleri, başarı ve başarısızlıklarının sorumluluğunu üstlenebilmeleri, hayatta başarılı olmaları ve toplumların ilerlemesi için tanımlanan üst düzey düşünme biçimlerinden olan eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme, bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin alan yazında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Kimi zaman eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmenin birbirinin yerine veya yakın anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu da bu düşünme biçimlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Çağın gerektirdiği yeterliklere ve donanıma sahip bireylerin yetişmesinin yolu doğru ve etkili bir eğitimden geçmektedir. Bu nedenle günümüzde ihtiyaçlara uygun olarak eğitim programları da güncellenmiştir. Programlarda tüm ders ve sınıf düzeyleri için ortak kazanımlar arasında bireylere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği vurgusu dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitimi gerçekleştirecek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu düşünme biçimlerine sahip olmaları ve öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan eleştirel düşünmenin kapsamlı bir tanımı Gündoğdu (2009) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre eleştirel düşünme herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde bazı ölçüt ve yöntemleri temel alarak, kanıtlara ve *Sonuçlara* önem veren, tutarlı ve makul *Sonuçlara* ulaşmayı amaçlayan, problemleri çözme ve fark etme kapasitesiyle kendi düşünme sürecini denetim altında tutarak değişmeye ve kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir. Yansıtma ise Dewey (1933; akt. Lee, 2005), tarafından, herhangi bir inanç veya bilgi üzerinde onu destekleyen ve sonuca götürecek olan gerekçeler ışığında etkin, kararlı ve dikkatli düşünme olarak tanımlanmıştır. Yansıtıcı düşünme, kişiyi, deneyimleri arasındaki ilişkiyi daha derin anlayıp, diğer deneyim ve düşüncelerle bağ kurarak, bir tecrübeden diğerine taşıyan anlamlandırma ve sistemli, dikkatli ve disiplinli bir düşünme biçimi olarak ifade edilmiştir (Rodgers, 2002). Yansıtıcı ve eleştirel düşünme günümüzde etkili bir öğretimde bulunması gereken özellikler arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünme, matematik açısından kavramların anlaşılması, problemler için çözüm stratejilerinin geliştirilmesi ve elde edilen *Sonuçların* değerlendirilmesi açısından özel bir önem taşımaktadır. Bu çalışma, eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olması beklenen matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini yordama gücü belirlenmiştir. Elde edilen *Sonuçların*, üst düzey düşünme biçimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması ve bu düşünme biçimlerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik önerilerde bulunulması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 125 ortaöğretim matematik öğretmen adayıyla gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmen adaylarının yansıtıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme eğilimleri tarafından ne derece yordandığının belirlenmesine yönelik yapılandırıldığı için betimsel bir çalışmadır. Öğretmen adaylarına “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi” ölçekleri uygulanmıştır. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği, 2007 yılında Semerci tarafından geliştirilmiş ve sürekli ve amaçlı düşünme, açıkfikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülül ve içten olma ve mesleğe bakış olmak üzere yedi alt boyuttan oluşan bir ölçektir. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ise Facione ve arkadaşları tarafından 1998 yılında geliştirilmiş ve 2003 yılında Kökdemir tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek doğruluğu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven ve meraklılık olmak üzere altı altboyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeklerden elde edilen verilere, ilk olarak SPSS 17.0 programı ile korelasyon analizi ve daha sonra eleştirel düşünme eğiliminin yansıtıcı düşünme eğilimini ve yansıtıcı düşünme eğiliminin alt boyutlarını ne derece yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Sonuçlar ve Tartışma: Yapılan analizler sonucunda, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında .40 oranında pozitif ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Bu *Sonuç* benzer çalışmaların *Sonuçlarını* destekler niteliktedir (Semerci, 2007). Yansıtıcı düşünme eğiliminin alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki korelasyon incelendiğinde ise tüm korelasyon katsayıları anlamlı ve pozitif çıkmakla birlikte en düşük ilişki açıkfikirlilik, en yüksek ilişki ise araştırmacı alt boyutunda görülmüştür. Eleştirel düşünme eğiliminin yansıtıcı düşünme eğilimi ve alt boyutlarını hangi oranda açıkladığının belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin %16 lık kısmının eleştirel düşünme eğilimi tarafından açıklandığı görülmektedir. Alt boyutlar için ise, eleştirel düşünme eğiliminin sürekli ve amaçlı düşünmeyi % 10; açık fikirliliği % 4; sorgulayıcı ve etkili öğrenmeyi % 9; öğretim sorumluluğu ve bilimselliği % 6; araştırmacılığı % 13, öngörülül ve içten olmayı % 11 ve mesleğe bakışı % 4 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu analizlerin tamamında elde edilen t değerleri ve dolayısıyla regresyon katsayıları anlamlıdır. Bu *Sonuçlara* göre, eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olan öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de yüksek olması beklenebilir. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik yapılacak uygulamalar yansıtıcı düşünme becerilerinin de gelişmesini destekleyeceğinden, üst düzey düşünme becerilerinin birbirinden ayrı düşünülmemesi;

problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi diğer üst düzey düşünme biçimlerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, matematik eğitimi, öğretmen adayı

Kaynakça

- Dewey , J. (1933). *How We Think. A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To Educative Process*, Boston: D. C. Heath.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Semerci, Ç. (2007). Developing A Reflective Thinking Tendency Scale For Teachers And Student Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(3), 1369-1376.
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C. A. F. (1998). *The California Critical Thinking Disposition Inventory*. California: Academic Press.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme Ve Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Sosyal Bilimler*,7(1), 57-74.

ID:505

İngilizce Öğretmen Adaylarının İlköğretimdeki Öğretmenlik Uygulamasına ve İngilizce Öğretimine İlişkin Deneyim ve Gözlemleri

Doç.Dr.Melek DEMİREL
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mdemirel@hacettepe.edu.tr

Edibe KARAGEDİK
Ankara Üniversitesi, Yabancı Diller Y.O
edibekaragedik@yahoo.com

ÖZET

Öğretmen adaylarının gerçek bir sınıf ortamında, gelecekte rehberlik edeceği yaş ve düzey grubuna ait öğrencilerin ne gibi ihtiyaçları olduğunu, ilgi alanlarını, davranışlarını, birbirleriyle olan ilişkilerini izlemeleri; meslektaşlarının bu durumları nasıl değerlendirdiğini ve yönettiğini gözlemlmeleri, hem mesleki becerilerini geliştirmede hem de mesleğe karşı bir tutum oluşturmalarında onlara yardımcı olacaktır. Bu durum, Rust (2010) tarafından Amerika'daki öğretmen eğitimi sistemine eleştiriler getirdiği ve yenilikler önerdiği "Öğretmen Eğitimi İçin Yeni Modeller Oluşturma" adlı çalışmasında da vurgulanmakta ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenlerin rolüne değinilmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamaların genel amacı; öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak, onların bireysel ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktır (Hacıoğlu ve Alkan, 1995). Türkiye'de 1982 yılında 41 sayılı kararname ile öğretmen yetiştirme sorumluluğu MEB'den alınarak YÖK'e devredilmiştir. Öğretmen yetiştirme sorumluluğundaki bu görev değişikliğinin altında yatan en önemli nedenlerden birisi de, öğretmen yetiştirme kaynağının iç tutarlılığı olmayan çeşitlilikten ve düzensizlikten kurtarılarak, ülkeyi çağdaş dünya normlarında bir sisteme kavuşturmak olmalıdır. YÖK'ün öğretmen yetiştirmedeki en önemli atılımı, YÖK-Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'dir. Bu projenin de en önemli dayanaklarından birisi Fakülte-Okul işbirliğidir. Fakülte-Okul işbirliğinin amacı, okul öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları etkinliklerine daha fazla katılım sağlamaktır. Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adayının kazanmış olduğu bilgi ve becerilerini bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (YÖK, 1998)

Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim kapsamında yer alan okullardaki öğretmenlik uygulaması çalışmalarının önemi şüphesiz yadsınamaz. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları sırasında okullarda öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmaları esastır. "Öğretmenlik Uygulaması" bir dönem boyunca öğretmen adaylarına okul yaşamına kapsamlı bir biçimde katılma olanağı sağlar (Çiçek ve İnce, 2005). Öğretmenlik uygulaması dersi sırasında, öğretmen adayı, gelecekte üstleneceği öğretmenlik rolüne hazırlanmak için çaba gösterir (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkıldız ve Doğan, 2005). Öğretmenlik uygulaması, ancak gerçek ortamda yapıldığında öğretmen adayına hedeflenen deneyimleri kazandırır.

Öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesinden söz etmek ve bundan da başarılı olmak isteniyorsa, her şeyden önce hizmet öncesi eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, hizmet öncesinde öğretmen eğitiminin bir parçası olan öğretmenlik uygulamasına ilişkin olarak İngilizce öğretmen adaylarının deneyim ve algılarını belirlemek ve bu süreçteki yaşantılarına bağlı olarak gözlem yaptıkları okullardaki İngilizce öğretimine ilişkin izlenim ve değerlendirmelerini ortaya koymak önemli görülmüştür. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayının yaptığı etkinlikler, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilmektedir. Ancak, öğretmen adayının da kendi yaptığı etkinlikler üzerine yansıtıcı düşünüp öz-değerlendirme yapmasını sağlamak öğretmenlik uygulamasının verimliliğini artırabilir (Koç ve Yıldız, 2012).

Alan yazında öğretmenlik uygulamasının incelendiği bir kısım çalışmada Matematik öğretmen adaylarının (Eraslan, 2008; Köroğlu, Başer ve Güneş, 2000), bazılarında ise Fen Bilgisi Öğretmenliği (Baştürk, 2009), Sınıf Öğretmenliği (Yapıcı ve Yapıcı, 2004) ve Okul Öncesi (Duman, 2013) bölümlerindeki öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Çetintaş ve Genç (2005), Eğitim Fakültelerinin Almanca Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasındaki deneyimlerini ve karşılaştıkları problemleri belirlemişlerdir. Şimşek, Alkan ve Erdem (2013), uygulama okullarında görev yapan yönetici ve eğitici personelin Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin önerilerini yaptıkları nitel araştırma ile belirlemişlerdir. Arslantaş ve Yıldız (2013), tarafından çalışmada ise dersin uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Genç, Sarıçam ve Bakır (2001), ise Okul Deneyimi I dersi ile sınırlandırılan çalışmalarında, Fakülte-Okul İşbirliği kılavuzunda önerilen etkinlikleri Alman Dili Eğitimi Anabilim dallarındaki öğretmen adaylarına uygunluk açısından değerlendirmiş ve bu çerçevede öneriler getirmişlerdir.

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyim ve değerlendirmelerini ve bu süreçteki gözlemlerine dayalı olarak ilk ve orta okullardaki İngilizce öğretiminin niteliğine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada derinlemesine betimleme ve örüntüleri ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenlik formasyonu eğitimi alan 40 lisans öğrencisi oluşturmıştır. İngilizce öğretmen adayları ile yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme, bireylerin görüşlerini, deneyim ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve konuşmayı temel alması nedeniyle en yaygın veri toplama tekniklerinden biridir. Bu yönüyle testlerde ya da anketlerde var olan sınırlılık ve yapaylık ortadan kalkmış olmaktadır (Balci, 2007; Punch, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra bu form, soruların anlaşılabilirlik ve araştırma amacına uygunlukları açısından değerlendirilmeleri amacıyla

konu alanında uzman kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra beş öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmıştır. Öğretmen adaylarına, öğretmenlik uygulaması dersi için gittikleri ilk ve ortaokullarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz deneyimlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular öğretmen adaylarının, okul yöneticisinden ve uygulama öğretmeninden beklentilerinin karşılanma düzeyi, ilk ve orta okullardaki İngilizce öğretiminin etkililiğine, öğretim programına, öğretim materyallerine, sınıf yönetimine ve derslerde anadilin kullanımına ilişkin değerlendirmelerini ve öğretmenlik uygulaması dersinin, onların mesleğe yönelik öz-yeterlilik inançları ve tutumları üzerindeki olası etkileri açılarından algı ve değerlendirmelerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

Öğretmen adaylarının dönemin sonunda yukarıda belirtilen sorulara verdikleri açıklamalar betimsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma *Bulguları*, görüşme soruları temel alınarak tema kabul edilmiş ve araştırmaya katılanların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturularak sunulmuştur. Ayrıca, alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans olarak tablolastırılmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle temalar çarpıcı görüşler yansıtılarak desteklenmiştir. Verilerin analizi aşamasında sürdürülmekte olan araştırmanın alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmen adaylarının uygulama sürecindeki yaşantıları olumlu ve olumsuz yönleri ile ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bununla birlikte hem sınıf-içindeki gözlemlerine, hem de öğretmen adayı olarak ilk kez içinde bulundukları okul ortamına ve okulun işleyişine ilişkin algı ve görüşleri araştırma raporunda yansıtılmaya çalışılacaktır. İlk ve orta okullardaki İngilizce öğretiminin niteliğini aday öğretmenlerin gözlemleri ve bakış açılarıyla sunulmasının da yararlı olacağı düşünülmekte ve elde edilecek *Bulguların* kuram ve uygulayıcılara sağlıklı veri ve öneriler sunması amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı, İngilizce öğretimi

Kaynakça

- Arslandaş, H.İ. ve Yıldız, M. A. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *CBÜ.Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-84.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi, *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Çiçek, Ş. ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri, *Spor Bilimleri Dergisi (Hacettepe J.of Sport Sciences)*, 16(3), 146-155.
- Duman, G. (2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunda değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1661-1674.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Genç, A., Sarıçam, C. ve Bakır, N. (2001). Alman dili eğitimi anabilim dallarında okul deneyimi I dersinin uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 41-51.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız ve Doğan, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1995). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler, *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Koroğlu, H., Başer, N. ve Güneş, Y. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rust, F. O. (2010) Shaping new models for teacher education, *Teacher Education Quarterly*, Spring, 5-18.
- Şimşek, S., Alkan, V. & A.R. Erdem (2013). Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Yapıcı, Ş. ve M. Yapıcı. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri, *İlköğretim –Online*, 3(2), 54-59.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Emre EV ÇİMEN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
emre.ev.cimen@windowslive.com

Kürşat YENİLMEZ

ÖZET

Problem durumu: Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitiminde işleyişten uygulamaya, yol yöntemden ölçme değerlendirmeye, pek çok uygulamanın da özel olması gerekmektedir (Browder ve diğ., 2008). Özel eğitimin en önemli amaçlarından birisi bireyi hayata hazırlaması, kendi ayaklarının üzerinde duran bireyler yetiştirmesi şeklinde verilmektedir (Patton ve diğ., 1996; Butler ve diğ., 2001). Bu bağlamda, planlanan eğitimin de gerçek hayatla ilişkilendirilmiş olması, hayatı kolaylaştırması amaçlı etkili materyallerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Diğer alanlara nazaran matematik pek çok birey tarafından gerçek dünya ile ilişkilendirilmesi en zor, soyut ve belki bu yönü ile de fazla sevilmeyen, öğrenilmesi güç bir disiplin olmaktadır. Oysaki matematik gerçek dünyada sıkça kullandığımız, etrafımızda olup biten pek çok olay ve olguyu açıklayan, hayatımızı kolaylaştıran bir bilim olup, daha pek çok yönü ile hayatın ayrılmaz önemli bir parçasıdır. Özel eğitim penceresinden bakıldığında, öğrencilerin gereksinimleri ve düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda matematiğin öğrencilerin hayatını kolaylaştıran, onları kendi ayaklarının üzerinde durmaları, diğer bireylere ihtiyaç duymadan yaşamlarını devam ettiren bireyler olmalarını sağlayan önemli bir araç olduğu söylenebilir. Özel eğitime ihtiyaç duyan zihin engelli bir öğrenci matematik bildiğinde; -Sayı kavramını bilir, hangi otobüse bineceğini, hangi caddeye gireceğini, hangi katta asansörden ineceğini bilir, -Zamanı bilir, kaçta nerede olacağını, zamanını nasıl planlayacağını bilir, saati bilir, anne-babasının eve ne zaman geleceğinden haberdar olur, -Parayı bilir, kendi istek ve ihtiyaçlarını, sınırsız edilmeden giderebilir, -Hesabı bilir, çeşitli sektörlerde istihdam edilip, iş sahibi olabilir, çizgisinde daha pek çok matematiksel bilgi ve kavramın öğrenildiğinde, zihin engelli bir öğrenciye günlük yaşamında ne gibi faydalar ve kolaylıklar sağlayacağı tek tek sıralanabilir. Tüm bu amaçlar ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, matematik öğretiminde öğrenme materyali seçmek, oluşturmak ve etkin kullanmak da oldukça önemli olmaktadır. Semboller, soyut kavramları anlamada güçlük yaşayan, çabuk unutma eğilimi olan bu özel kitlenin, öğretim materyalleri de özel seçilmeli ve tasarlanmalıdır. Öğretim materyali hazırlamada dikkat edilecek pek çok ölçüt bulunmaktadır, ancak, alan özel eğitim olunca bu kriterler daha da detaylanmaktadır. Öğretim materyalleri, öncelikle basit, sade ve anlaşılabilir olmalıdır. Çünkü bu materyaller konuyu basitleştirebilen, öğrenci için konunun/kavramın anlaşılabilirliğini kolaylaştıran yapıda olmalıdır. Öğretim materyalleri, öğretmen tarafından tasarlanan ve uygulanan öğretim etkinliklerini desteklemeli, öğrencinin ilgisini çekmeli ancak dikkatini dağıtmamalıdır. Öğretim materyalleri mümkün olduğunca gerçek hayatla ilişkilendirilmiş, somut nesnelerle oluşturulmalıdır ki, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler, öğrenmelerini gerçekleştirebilsinler. Ek olarak, zihin engeli bulunan öğrencinin kendisine veya bir başkasına zarar verecek malzemelerden/materyallerden kaçınılması gibi alana özel bazı hususlar da bulunmaktadır. Materyalin nasıl seçilmesi ve hazırlanması gerektiği konusunda daha pek çok kriter sıralanabilir. Materyal hazırlamak pek çok kriteri olan, kimi zorlukları da içinde barındıran, her zaman daha doğrusu ve uygunu gerçekleştirilebilen bir süreçtir. Geleceğin öğretmenlerinin bu kriterlerin farkında olması, matematik öğretiminde materyal hazırlama konusunda tecrübe yaşamaları ve gelecekte materyal hazırlama ve kullanma konusunda motive edilmeleri oldukça önemli görülmektedir. Bu bakış açısı ile, bu *Çalışmanın amacı*, zihin engelliler öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik materyal oluşturmaları sürecini, amaçtan, fikir oluşturma sürecine; karşılaşılan güçlüklerden, edinilen öğrenmelere, tecrübeler; materyallerdeki özelliklerden, yetersizliklere çeşitli açılardan incelemek ve öğretmen adaylarının sürece yönelik görüşleri ile ele almak olarak verilebilir.

Yöntem: Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden desenlerinden biri olan, bir ya da birkaç özel durumun derinlemesine incelenerek analiz edilmesini sağlayan durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, bir devlet üniversitesinde zihin engelliler öğretmenliği bölümünde eğitim gören, 46 kız, 38 erkek, toplam 84 ikinci sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının her birinin belirlenen amaçlara, matematik konu/kavramlarına, kazanımlarına uygun hazırladıkları öğrenme materyallerinin ve materyal oluşturma süreçlerinin, hazırlanan materyallerin incelenmesi ve bu süreçte öğretmen adaylarının düşüncelerinin derlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır: - Zihin engelliler öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler materyal fikrini nasıl oluşturmuşlardır? - Zihin engelliler öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin materyal hazırlama sürecinde karşılaştıkları güçlükler/sorunlar nelerdir? - Zihin engelliler öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin hazırladığı materyallerin özellikleri(üstünlükleri/yetersizlikleri) nelerdir? - Zihin engelliler öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin hazırladıkları materyallere ve sürece yönelik görüşleri nelerdir? Araştırmada, zihin engelliler öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin hazırlamış oldukları materyallerin kendi özgün tasarımları olduğu kabul edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin hazırlamış oldukları materyal raporlarının ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında verdikleri bilgilerin kendi gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır. Söz konusu her bir alt probleme yönelik bulgular, uzman görüşü eşliğinde tek tek değerlendirilmiş; literatür ışığında, öğretmen adaylarından seçilen örnek görüş ve düşünceler ile desteklenerek sunulmuştur.

Beklenen sonuçlar: Araştırmada materyal fikrini oluşturmada öğretmen adaylarının genelde zorlandıkları; belirledikleri materyalin orijinal olması için çalışırken amaçtan ve hedef kitlenin düzeyinden uzaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının materyal fikirlerinin genelde kâğıt/karton üzerine resimlerden/çizimlerden, iki boyuttan başladığı ve zamanla üç boyutlu gerçek nesnelere/modellere geçiş yaptıkları, matematik-gerçek dünya ilişkisi kurmaya çalıştıkları görülmüştür. Materyali aşırı görsel yapma çabasının konu/kavramın anlaşılabilirliğini gölgede bıraktığı ve aşırı görsel materyallerin hedef kitlenin düzeyine uygun olmadığı, öğrencilerin dikkatini dağıtabileceği değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının etkili, doğru ve uygun materyal hazırlamanın, sade, anlaşılır, net bir amaca hizmet eden açıklıkta materyal hazırlamak olduğunu zamanla öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının materyalleri genellikle el ile hazırladıkları, bazı öğrencilerin marangoz vb. teknik yardım alarak, teknolojiden yararlanarak kendi projelerini oluşturma yoluna gittikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının kendi materyallerini ve arkadaşlarının hazırlamış oldukları materyallerin fikirlerini resimlerini çekerek gelecekte meslek yaşantılarında kullanmak istediklerini belirtmeleri sevindiricidir. Öğretmen adaylarının hedef kitleyi tanıdıkça daha doğru, etkili, kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyal geliştirebilecekleri değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Harris, A. A. & Wakeman, S. (2008). A Meta-Analysis on Teaching Mathematics to Students With Significant Cognitive Disabilities.
- Broome, K., & Wambold, C. L. (1977). Teaching Basic Math Facts to EMR Children Through Individual and Small Group Instruction, Pupil Teaming, Contingency Contracting, and Learning Center Activities. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 12, 120–124.
- Butler, F. M., Miller, S. P., Lee, K. & Pierce, T. (2001). Teaching Mathematics to Students With Mild-to-Moderate Mental Retardation: A Review of the Literature. *American Association on Mental Retardation*, Volume 39, Number 1: 20–31.
- Duruhan, K. & Çapuk, S. (2011). Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Materyal Tasarımında Yaratıcılıklarının Değerlendirilmesi.
- Patton, J. R., Smith T. E. C., Clark, G. M., Polloway, E. A., Edgar, E., & Lee, S. (1996). Individuals with mild mental retardation: Postsecondary outcomes and implications for educational policy. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 75–85.
- Kroesbergen, E. H. & Van Luit, J. E. H. (2005). Constructivist Mathematics Education for Students with Mild Mental Retardation. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No. 1, 107-116.
- Yanpar, T., Koray, Ö., Parmaksız, Ş. & Arslan, A. (2006). İlköğretim Öğretmen Adayları Tarafından Hazırlanan El Yapımı ve Teknoloji Temelli Materyallerin Yaratıcılık Boyutları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Kış 2006*, Sayı 45, ss: 129-148.
- Yıkılmış, A., Çiftçi Tekinarslan, İ. & Sazak Pınar, E. (2006). Zihin Engelli Öğrencilere Etkileşim Ünitesi Yöntemiyle Yeni Türk Lirası ve Yeni Kuruş Öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 955-1897-1 PB, 19-36.

Öğr.Gör.Ömer Tuğsal DORUK
İstanbul Esenyurt Üniversitesi
tugsaldoruk@esenyurt.edu.tr

Öğr.Gör.Ergül SÖYLEMEZOĞLU
İstanbul Esenyurt Üniversitesi

Öğr.Gör.Bahar Yazgan GÜLSEREN
İstanbul Esenyurt Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu, kuramsal çerçeve ve hedefleri: Amartya Sen, kapasite yaklaşımı teorisiyle bireylerin kendi kapasitelerini arttırmaları yoluyla, toplumun kalkınabileceğinin altını çizmektedir. Amartya Sen'in kapasite yaklaşımında iktisadi kalkınmanın ana nedeninin bireylerin kapasitelerini genişletmeleri olarak görülmektedir. Bu çerçevede bireylerin kapasitelerini genişletmeleri, arttırmaları amacıyla eğitimin büyük rol oynadığı görülmektedir.

Sen'in yaklaşımı aynı zamanda bireylerin kapasitelerinin artırılmasının yolunun insani gelişmeden geçeceğini belirtmektedir. Sen'in insani gelişme kavramı bireylerin temel ihtiyaçlarının giderilerek, bireylerin kapasitelerinin gelişmesinin sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda Sen'in kapasite yaklaşımı ve insani gelişme düzeyinin yakalanması amacıyla eğitim ciddi bir faktördür. Nitekim Sen'in yaklaşımında yer alan bireylerin kapasitelerinin artırılması eğitim vasıtasıyla oluşmaktadır. Eğitime sahip olan bireyler, kendi kapasitelerini artırma yoluna giderek, insani gelişmişlik düzeylerini arttırabilmektedir.

Sen tarafından öne sürülen insani gelişme, kapasite yaklaşımı arasındaki ilişki, toplumsal bazda ve ülke düzeyinde refah artışının bireylerin temel insani gelişimlerinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu anlamda kapasite yaklaşımının temel olarak kalkınmaya yol açtığı öne sürülen diğer varsayımlardan ayıran en temel özelliği eğitimin, insani gelişme için temel ihtiyaçlardan birisi olduğunu öne sürmesidir. Bireylerin temel insani ihtiyaçlarından birisi olan eğitim, kapasite yaklaşımında bireylerin kendi hedeflerine ulaşmaları ve refahlarını yükseltmeleri için en önemli yapı taşlardan birisidir. Bu anlamda kapasite yaklaşımı, bireyin refahı için eğitimi, kalkınmanın ve insani gelişmenin ana eksenine oturtmaktadır.

Tilak (2002) eğitimin modern toplumlarda en azından yoksulluğu azaltmak amacıyla kullanılabileceğinin altını çizmektedir. Aynı zamanda Tilak (2002) 1970'li yıllarda ortaya çıkan 'basit ihtiyaçlar (basic needs)' yaklaşımı ile eğitimin insanın en temel ihtiyaçlarından birisi olduğunun altı çizilmektedir.

Eğitimin insani gelişme ve kalkınma için bireylere sunulması gereken en temel haklardan birisi olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Nusbaum (2006) eğitimin, özellikle devlet eğitiminin, genç bireylerin kritik düşünme, dünya vatandaşlığı ve anlayışları açısından önemli olduğunun altını çizmiştir. Genç bireylerin kapasitelerinin bu şekilde daha da artabileceği belirtilmiştir. Tilak (2002) ve Nusbaum (2006) tarafından öne sürüldüğü üzere eğitim, bireyler için insani hak olmakla birlikte eleştirel düşünme ve anlayışı geliştirme gibi bireylerin önemli özellikler kazanmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda eğitim, bireylerin uzmanlaşma düzeylerini artırarak bu uzmanlaşma düzeyine uygun iş bulabilmesini, alınan ücretlerin/maaşın bu uzmanlaşma düzeyine göre belirlendiği varsayımı altında bireylerin gelirlerini arttırabilmelerine olanak tanımaktadır.

Sen (2005) insan hakları ve kapasitenin birbirinden ayrılmaz olduğunun ve etkileşim içerisinde olduğunu belirtmektedir. Kapasite gelişiminin, insan hakları ile bağlantılı olduğu görüşü altında eğitimin insan kapasitesinin gelişimi açısından en temel insani haklardan birisi olduğu görülmektedir.

Armer (1977) ise Modernite Tezi üzerinden eğitime yaklaşarak, eğitimin toplumda beşeri sermaye (human capital) vasıtasıyla sosyokültürel değişimleri tetiklediğini belirtmektedir. Armer (1977) aynı zamanda eğitimin bu vasıta ile toplumda elitlerin oluşumuna da katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Eğitimin toplumda bu denli önemli yer tutması ve toplumsal dinamikleri, özellikle sosyokültürel düzeyde değiştirmesi, modern toplumların oluşmasına ve bu çerçevede kalkınmış toplumun oluşmasına neden olduğu yorumlanabilir. Bu kalkınmanın yolu ise çalışmada kapasite yaklaşımı çerçevesinde incelenerek araştırılmaktadır.

Amartya Sen'in kapasite yaklaşımı iktisadi kalkınmanın ana hedefi olarak pragmatik ya da sermaye tabanlı yaklaşımların aksine bireylerin ihtiyaçlarını ve kapasite gelişimlerini göstermektedir. Bu anlamda kapasite yaklaşımı, iktisadi anlamda eğitimi beşeri sermayenin oluşumundan ve sektörel olarak kullanımından bir adım daha ileri götürerek, doğrudan kalkınmanın temeline oturtmaktadır. İktisadi açıdan eğitimin bu önemde bir temele oturtulması, Ana Akım (Mainstream) iktisadi yaklaşımda yer almayan bir görüşün kalkınma iktisadi literatüründe yer almasına neden olmuştur. Eğitim ve iktisat ilişkisinin, kapasite yaklaşımı vasıtasıyla iktisadi kalkınma için ciddi bir eşiğe getirildiği yorumlanabilir.

Özellikle 1980'li yıllarda ithal ikameci yaklaşımın terk edilmesi ve daha açık bir ekonomik yapının tercih edilmesi ve 1990'lı yıllarda bu dışı açılmanın ciddi anlamda ivme kazanmasıyla birlikte Türkiye için ciddi kalkınma hedefleri ortaya çıkmıştır. Bu süreç içerisinde, kalkınma hedefleri çerçevesinde genç bir nüfusa sahip olan Türkiye'de eğitimin kalkınmaya olan etkisinin araştırılması önem arz etmektedir.

Yöntemler/Metodoloji: Türkiye’de Sen’in yaklaşımına paralel olarak eğitim, kişi başına düşen milli gelir ve GSYİH büyüme arasındaki ilişki çalışmada incelenerek Türkiye’deki mevcut kalkınma sorunları ile eğitim arasındaki ciddi ilişki çalışmada tartışılmaktadır. Çalışmada bu ilişki, Türkiye için özellikle 2000 yılı ve sonrası dönemde araştırılmaktadır. Bu neden ile çalışmada yöntemsel olarak basit regresyon ve korelasyon analizi ile ölçüm yapılması planlanmaktadır.

Beklenen Sonuçlar: Çalışmada Türkiye’de eğitim ile kişi başına düşen milli gelir arasında ciddi bir ilişkinin mevcut olması beklenmektedir. Teorik olarak Amartya Sen’in kapasite yaklaşımı çerçevesinde Türkiye’de eğitim ile kalkınma arasındaki ilişki incelenmekte ve Türkiye’deki mevcut yapısı ortaya konulmak istenilmektedir. Türkiye’deki eğitim harcamaları, ilköğretim mezunu ve okuryazar oranı, kişi başına düşen milli gelire etkisi çalışmada araştırılmaktadır. Amartya Sen’in kapasite yaklaşımına paralel olarak *Sonuçların* olumlu yönde bulunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Kapasite Yaklaşımı, İnsani Gelişme, Eğitim ve Kalkınma İlişkisi

Kaynakça

- Tilak, Jandhyala B. G.2002. “Education and Poverty”, Journal of Human Development,3: 2,ss.191-207
Nussbaum, Martha C.2006. Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education, Journal of Human Development,7: 3,ss.385-395
Armer, Michael. 1977. Education and social change: An examination of the modernity thesis, Studies In Comparative International Development 12: 3 ss. 86-99
Sen, Amartya.2005.Human Rights and Capabilities, Journal of Human Development, 6: 2, ss.151-166

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zihin Haritalama Tekniğine İlişkin Görüşleri

Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ktuncerc@omu.edu.tr

Arş. Gör. Ayça KARTAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ayca.kartal@omu.edu.tr

Arş. Gör. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ozozcakir@hotmail.com

Cennet KARAKUŞ
Amasya Özel Eğitim Uygulama Merkezi,
karakuscennet@hotmail.com

ÖZET

Teknolojik gelişmelerle birlikte yaygınlaşmaya başlayan küreselleşme olgusu, dünya üzerindeki tüm ülkelerin eğitimden sağlığa neredeyse her alanda bir değişim ve dönüşüm sürecine girmesini zorunlu kılmıştır. Bu gün dünyanın neresinde olursa olsun, üretilen bilgi çok kısa süre içerisinde tüm dünyaya yayılmaktadır. Dolayısıyla bu etkileşim, yaşam biçimlerinden eğitim şartlarına kadar her alanda bir değişimi de beraberinde getirmektedir (Korkmaz, Bağçeci, Meşe & Ünsal, 2013: 156). Gerçekleşen bu değişim sürecinde her toplum kendi bireylerinin çağın gereklerine ayak uydururken bir yandan da kendi kültürünü gerektiği gibi gelecek nesillere aktarabilme kaygısını gütmektedir. Dolayısıyla bu noktada “eğitim” ve bu eğitimi verecek “öğretmen” faktörü ön plana çıkmaktadır.

Toplumun değişen dünyaya ayak uydurmasında ve geleceğinin şekillenmesinde verilecek eğitimin mimarı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi, hiç kuşkusuz eğitim kademesinin en önemli ayağını oluşturmaktadır. Gelişen ve değişen dünyada teknolojinin bireylere şart koştuğu becerilerin kazandırılmasında, “donanımlı öğretmen adayları”nın yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Hazırlanan etkinlik ya da programların sınıf içerisindeki uygulayıcılarının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının nitelikli eğitim almasının önemi daha iyi anlaşılacaktır (Gömleksiz, 2007: 72; Beldağ & Yaylacı, 2014: 91). Gelecek nesillerin rehberlerini yetiştirdiğimiz eğitim fakülteleri, farklı eğitim uygulamalarının birinci derecede öğretmen adayları tarafından benimsendiği ve uygulandığı ilk mecradır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sınıf içerisinde gösterecekleri rehberliğin ilk uygulamalarının da eğitim fakültelerinde edindikleri bilgi ve becerilerle şekilleneceği bilinene bir gerçektir. Çağdaş niteliklere sahip öğretmen adaylarının yetişebilmesi, onların donanımlı bir şekilde mesleki hayatlarına atılabilmesi bu açıdan önemlidir. Özellikle öğretmen adaylarının kullanılan yöntem ve teknikler konusunda eksik donanımda olmaları, öğretmenlik yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Bu noktada, öğretmen adaylarının yeni kuram ve teknikleri sınıf ortamında gerekli şekilde uygulayabilmesi hedeflenmektedir.

Zihin haritaları beyin yarım kürelerinin etkin bir şekilde çalışmasını sağlayan bir tekniktir. Nitekim yapılan çalışmalar incelendiğinde, beyni oluşturan iki yarım kürenin işbirliği içinde çalışmasının, genel yetenek ve çalışmaları olumlu yönde etkilediği; çünkü beynin standart matematikten farklı bir şekilde çalışmakta olduğu; sağ ve sol yarım kürelerin birlikte çalışması halinde daha etkili *Sonuçların* ortaya çıkacağı ifade edilmiştir (Korkmaz & Mahiroğlu, 2007). Bu açıdan bakıldığında söz konusu durumun, anlamlı öğrenmenin temelini oluşturduğu söylenebilir. Zihin haritalarının beynin doğal yapısı ile uyumlu olması, bu haritaların, günlük, haftalık, aylık, vb. planların yapılmasında; not tutmada; bir projeye ilgili strateji belirlemede; kitap, konu, makale, vb. özetlerinde; konu anlatımlarına girişte veya *Sonuçta*; sunumlarda; beyin fırtınası yaparken; ders çalışırken; vb. pek çok alanda rahatlıkla kullanılabilir olmasını sağlamaktadır (Buzan, 2009; Gür & Bütüner, 2006; Gür & Bütüner, 2008). Zihin haritalama tekniği bu gün hemen her alanda uygulanmasına rağmen hala kavram haritası ile karıştırılan bir tekniktir (Kartal, 2011; 43). Genel olarak literatür incelendiğinde zihin haritalama tekniğinin daha çok ders öğretimlerinde kullanıldığı (Chan, 2004; Aslan, 2006; Bütüner, 2006; Çamlı, 2009; Aydın, 2010; Kartal, 2011); kavram yanılgılarının belirlenmesinde araç olarak kullanıldığı (Kartal & Turan, 2011) görülmüştür. Şeyihoğlu (2013), zihin haritalarının kullanımına yönelik coğrafya öğretmeni adaylarının görüşlerini almıştır. Ancak ulaşılan literatürde zihin haritaları ile ilgili sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin temel alındığı çalışmalara rastlanmamıştır. Tüm bunlardan yola çıkarak araştırmanın problem durumu şu şekilde belirtilmiştir:

“Sınıf öğretmeni adaylarının zihin haritalama tekniği ile ilgili görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan içerik analizidir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım, Şimşek, 2008: 227). Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının zihin haritalama tekniğine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının, zihin haritası tekniği ile daha önce karşılaşma durumları ve uygulamadan sonra kullanılmasını isteyip, istememe ilişkin görüşleri, ayrıca kendilerine sağladığı katkılar yanında eğlenceli ve zor yanlarına yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Yine, öğretmen adaylarının bu tekniği en çok hangi derste kullanmak istedikleri, bu tekniğin eğitim öğretim durumlarına etkisi, tekniğin uygulanmasına ilişkin önerileri ve zihin haritasının kendilerine ifade ettiği düşünceler araştırılmıştır. Çalışmada 2013-2014 Eğitim öğretim yılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almaktadır. Öğretmen adayları bu çalışma çerçevesinde ilkökul programında yer alan farklı derslerden (Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler) seçtikleri birer konu başlığında zihin haritaları yapmışlardır. Öğretmen adaylarının görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Elde edilen bulgular tema ve kodlar altında toplanarak, içerik analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Zihin haritası size ne ifade ediyor? (Bir zihin haritası ile ifade edebilir misiniz?)
 2. Bu tekniği daha önce kullandınız mı? Bundan sonra öğretmenlik hayatınızda kullanır mısınız? Neden?
 3. Zihin haritasının en çok hoşunuza giden tarafı nedir? Neden?
 4. Zihin haritasının en zor tarafı nedir? Neden?
 4. Bu tekniğin sınıfta kullanılması eğitim-öğretim durumlarını nasıl etkiler? Neden?
 5. Bu teknik en çok hangi derste kullanılabilir? Neden?
 7. Tekniğin daha başarılı olabilmesi için öneriniz var mı? (eksiklikler, yanlışlıklar, gereksizlikler, vs)
 8. Bu teknik ilkökul sınıfları temel alındığında, hangi sınıfta ya da sınıflarda daha etkili şekilde uygulanabilir? Neden?
- Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının zihin haritalama tekniğini daha çok teorik olarak bildiklerini, uygulama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmayı yapmaktan oldukça keyif aldıkları, bu tekniğin sık sık kullanılmasını istedikleri ifade etmişlerdir. Öte yandan zihin haritalarının en çok zorlandıkları yanının *Anahtar kelimeler* bulmak olduğunu; en çok eğlendikleri yanının resimler ve renklerle çalışmaları olduğunu eklemişlerdir. Öğretmen adayları, öğretmen olduklarında bu tekniği daha çok kullanacaklarını; tekniğin grup çalışmasıyla daha etkili şekilde kullanılabileceğini de belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bu tekniğin daha çok ilkökul 3 ve 4. sınıfta etkili olabileceğini savunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Zihin Haritaları, Sınıf Öğretmeni Adayları

Kaynakça

- Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. C. 14, S. 2, s. 1-16.
- Beldağ, A. & Yaylacı, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sistemi hakkındaki görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 90-107.
- Buzan, T. (2009). *Akıl haritaları: Yaratıcılığınızı harekete geçirin ve hayatınızı dönüştürün*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Bütünler, S. Ö. (2006). *Açılar ve üçgenler konusunun ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerine vee diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Chan, W. L. (2004). *The effectiveness of using mind mapping skills in enhancing secondary one and secondary four students' writing in a CMI school*. Basılmamış yüksek lisans tezi, University of Hong Kong. <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/31749/1/FullText.pdf> [09.05.2011].
- Çamlı, H. (2009). *Bilgisayar destekli zihin haritalama tekniğinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fene ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 69-82.
- Gür, H. & Bütünler, S. Ö. (2006). Matematik derslerinde kullanılan zihin haritalama tekniğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 5(2), 61-74. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say2/v5s2m5.pdf> web adresinden 09. 01. 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gür, H. & Bütünler, S. Ö. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *NEF-MED*, 2(1), 1-18.
- Kartal, A. (2011). *Zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı, tutumu ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Kartal, A. & Turan, İ. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanlışları*. International Conference on Information Theoretic Security, 24 - 26 September 2011, Konya.
- Kartal, A. (2011). *Zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısı, tutumu ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N. & Ünsal, S. (2013). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme problemi (1923-1954 yılları arası). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 87-101.
- Mahiroğlu, A. & Korkmaz, Ö. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 15, No 1, Kastamonu, Mart. S. 93 – 104.
- Şeyihoğlu, A. (2013). Opinions of the geography teacher candidates toward mind maps. *Educational Research and Reviews*, 8(5), 191-202.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerden nitel araştırma yöntemleri*. (Altıncı Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- www.buzanworld.com (21. 12. 2013 tarihinde erişilmiştir)
- www.iMindMap.com (21. 12. 2013 tarihinde erişilmiştir)

Yrd.Doç.Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Anadolu Üniversitesi
tubacengelci@anadolu.edu.tr

Ar.Gör. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Anadolu Üniversitesi
ogurdogan@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Özgürlük, eşitlik, adalet gibi değerlerle birlikte barış hemen her toplumda arzu edilen değerlerden biridir. Barış insanlığın benimsediği ve ulaşmak istediği pozitif nitelikleri içeren evrensel bir semboldür. Bu nedenle toplumlar bireylerini bu sembol ışığında yetiştirmek ister. Bu doğrultuda barış eğitimi programlarıyla, program dışı etkinliklerle, ders kitapları ve çeşitli öğretim materyalleriyle barış eğitimine ilişkin amaçlara ulaşmaya çalışılmaktadır (Bar-Tal, 2002). Barış eğitimi dinleme, yansıtma, problem çözme, işbirliği ve çatışma çözme becerileri ile güvenli bir dünyada yaşamak için gerekli bilgi, tutum ve değerleri kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Barış eğitimi, çatışmaları şiddet yanlısı olmayan biçimde çözme becerilerini geliştirmek için öğrencilere şiddetin olumsuz etkilerini gösterir. Ayrıca barış eğitimi öğrencilerin bir çatışma ile karşı karşıya kaldıklarında barışı tercih etmelerini destekler (Harris ve Morrison, 2003).

Barış eğitimi öncelikle ailede başlamalı daha sonra ise okullarda programda yer alan dersler aracılığıyla planlı biçimde sürdürülmelidir. İlköğretim düzeyinde barış eğitimine hizmet edebilecek derslerden biri kuşkusuz sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler, bilgiye dayalı karar alıp, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri disiplinlerarası biçimde bütünleştiren bir öğretim programıdır (Öztürk, 2009). Bu bağlamda öğrencilere demokratik bir toplumun etkin üyesi olabilmeleri için kazandırılması gereken temel bilgi, beceri ve değerler barış eğitimi için de büyük önem taşımaktadır. Ayrıca barış Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı'nda öğrencilere kazandırılması öngörülen değerler arasında yer almaktadır (MEB, 2005). Bu bağlamda, öğrencilerin 4. Sınıftan itibaren sosyal bilgiler dersinde toplumsal yaşama ilişkin kazandıkları kavram, bilgi, beceri ve değerlerin onların barış algılarında rol oynadığı söylenebilir. Bu araştırmada da beşinci sınıf öğrencilerinin barışa ilişkin algıları, sosyal bilgiler dersinde barışa ilişkin yazılı görüşleri ve barışla ilgili çizdikleri resimler ve bu resimlere ilişkin görüşmelerle elde edilen veriler yoluyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Alanyazında barış eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli konulara odaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin görüşlerini inceleyen (Demir, 2011; Deveci ve diğerleri, 2008; Karaman Kepenekçi, 2010), öğretim programlarını ve ders kitaplarını barış eğitimi bakımından değerlendiren çalışmalar (Coşkun, 2012) yer almaktadır. Ayrıca barış eğitimi kapsamında öğretmenlerin uyumsuzluklara gösterdikleri tepkilerin incelenmesi (Önür, 1994) ile barış eğitimi programlarının öğrencilerin çatışma çözme stratejilerine ve kültürlerarası yeterliliğine etkisini (Kaya, 2013), saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini (Sağkal, 2011), öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerini (Coşkun, 2008) ve öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkilerini (Tapan, 2006) inceleyen araştırmalar da göze çarpmaktadır. Ancak alanyazında öğrencilerin barış algısını resimleri yoluyla incelemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, beşinci sınıf öğrencilerinin barış değerine ilişkin algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrenciler barış algılarını yazılı görüşlerine nasıl yansıtmaktadırlar?

Öğrenciler barış algılarını resimlerine nasıl yansıtmaktadırlar?

Yöntem

Araştırma modeli: araştırma olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin “barış” değerine ilişkin algıları barışla ilgili yaptıkları resimler, bu resimlerle ilgili yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yazılı görüşleri yoluyla incelenmiştir.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcılarını 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıfına devam eden 11’i erkek 12’si kız toplam 23 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmada kullanılan *Veri toplama araçları* şöyle açıklanabilir:

Öğrenci yazıları: Araştırma kapsamında öğrencilere iki açık uçlu sorudan oluşan bir form verilmiş ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Formda yer alan sorular “Size göre barış ne anlam ifade etmektedir?” ve “Barış benziyor. Çünkü.....” biçimindedir.

Öğrenci resimleri ve buna ilişkin görüşleri: Öğrencilerden kendilerine verilen resim kâğıdına barışla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eden bir resim çizmeleri istenmiştir. Öğrenciler resimlerini yanlarında getirdikleri pastel boyaları ile çizmiştir. Öğrencilerle daha sonra çizdikleri resimlerle ilgili görüşmeler yapılmış, onlara resimlerinde ne anlatmak istedikleri sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması: Araştırma verilerinin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde iki araştırmacı ile birlikte bir de alan uzmanı görev almıştır. Araştırmacılar bireysel olarak temalar oluşturduktan sonra temalar üzerinde tartışarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan temaları belirlemişlerdir. Araştırma *Bulgularının* sunumunda öğrencilere verilen kod isimler kullanılmış; öğrencilerin yazılı ve sözlü görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğrenci resimleri de ilgili temalar bağlamında sunulmuştur.

Geçici bulgular: Araştırmadan elde edilen *Bulgular* “öğrencilerin yazılı görüşlerinde barış algısı” ile “öğrencilerin resimlerinde barış algısı” olmak üzere iki başlık altında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler “Size göre barış ne anlam ifade etmektedir?” sorusuna yazılı görüşlerinde dostluk, savaşmamak, kardeşlik, sevgi, saygı, insanlarla iyi geçinmek, mutluluk, dayanışma içinde olmak, huzur, hoşgörü, kavga etmemek, özgür olma, arkadaşlık ve anlayışlı olmak gibi yanıtlar vermişlerdir. Öğrenci resimlerinde barış algısı ise “doğada barış”, “barış sembolleri”, “ülkeler arası barış”, “aile ve barış” ile “sporda barış” temaları altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen *Bulgulara* dayalı olarak öğrencilerin barış algısının aile, arkadaşlık ve yakın çevreden başlayarak ülkelerarası barışa uzandığı görülmektedir. Öğrenciler barışı doğadaki yaşamın da temeli olarak görmektedir. Araştırmada elde edilen *Bulgulara* dayalı olarak öğrencilerin barış algılarına dayalı olarak elde edilen *Sonuçlar* doğrultusunda okullarda planlı ve sistemli bir barış eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik öneriler getirilecektir.

Anahtar sözcükler: Barış, öğrenci resimleri, sosyal bilgiler, algı

Kaynakça:

- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. In G. Salomon and B. Nevo (Eds). *Peace education the concept, principles, and practices around the world.* (p. 27-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, Y. (2012). İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2008). Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. (2011). Türkiye’de Barış Eğitimine Bakış: Tanımlar, Zorluklar, Öneriler: Nitel İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1727-1745.
- Deveci, H., Yılmaz, F., Karadağ, R. (2008). Pre-service teachers' perceptions of peace education, *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 63-80.
- Harris, I. M. & Morrison, M. L. (2003). *Peace education.* (2nd ed). North Carolina: McFarland & Company.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 27-49.
- Kaya, B. (2013). Barış Eğitimi Programı'nın kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretmenler Portalı websitesinden 10.02.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Önür, A. (1994). Sınıf içi uyuşmazlıkların çözümü: Barış eğitimi üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). Sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 1-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sağkal, A.S. (2011). Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tapan, Ç. (2006). Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi.

Arş. Gör. Ayşe Arslan ÇAVUŞOĞLU
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu
Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü
aysearslan85@windowslive.com

Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu
Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü
ftepebasili@konya.edu.tr

ÖZET

Geçmişten günümüze dilin tanımlanması hususunda çeşitli görüşler ortaya konmuştur. Bu bağlamda dil; anadil, birinci dil, yabancı dil ve ikinci dil gibi çeşitli kategorilerde ele alınmıştır. Dilin bu sınıflandırmalarından sonra nasıl öğrenileceği ve öğretileceği tartışıla gelmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde de yabancı dile verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Yabancı dile gösterilen bu ilgi dil öğrenim ve öğretim sürecinin yeniden değerlendirilmesine yol açmıştır. Çoğu insana göre yeni bir dili öğrenmeye başlamak, birçok kelimeyi, dilbilgisi ile ilgili kavramları ezberden öğrenmek dahası akılda tutmaya çalışmak anlamına geldiğinden zor olarak görülmektedir. Yabancı dilin önünde duran bu bariyerleri kaldırmak ve dil öğrenimi ve öğretimini daha zevkli hale getirmek için yeni *Metotlar* aranmakta, dil öğretim teknikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Son zamanlarda Aristoteles'in sadece retorik bir unsur olarak tanımladığı (Wilkes, 1989: 70) fakat gündelik hayatımızda farkında olmadan kullandığımız, bilinçaltımıza yerleşmiş metaforlar (Lakoff & Johnson, 2011) bir öğretim aracı olmasının yanında, en iyi araştırma araçlarından biri olarak da tıptan hukuka, fen bilimleri alanından sosyal bilimler alanına kadar birçok alanda kullanılmaktadır. Bununla birlikte metaforlar özellikle eğitim bilimleri alanındaki sorunları tespit etmek için kullanılan en etkin araştırma araçlarından birisi olarak tercih edilmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmada araştırmaya katılan Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının *Yabancı Dil Öğretmeni* kavramına yönelik kullandıkları metaforlar analiz edilerek yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecini etkileyen sorunlar saptanmaya ve çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örnekleme: Çalışmanın örneklemini Türkiye'de 8 farklı Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören toplam 363 yabancı dil öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Dağılımı ve Ürettikleri Metaforların Sayısı

Üniversite	Toplam	Bayan	Erkek	Geçerli/Geçersiz Metaforlar
N.Erbakan	52	43	9	39/13
Çukurova	32	27	5	25/7
Erzurum	62	47	15	46/16
Gazi	46	41	5	33/13
9 Eylül	52	47	5	44/8
Eskişehir	50	43	7	39/11
Erciyes	39	28	11	22/17
Çanakkale	30	22	8	23/7
Total:	363	298	65	271/92

Problem durumu: Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;
Yabancı dil öğretmen adayları “Yabancı Dil Öğretmeni” kavramına yönelik hangi metaforları üretmişlerdir?
Söz konusu metaforlar hangi kategoriler altında toplanmıştır?
Üretilen metaforlar analiz edildiğinde hangi *Sonuçlar* ortaya çıkmıştır?
Analiz sonucu ortaya çıkan *Sonuçlar* için ne tür öneriler getirilebilir?
Söz konusu çalışma benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında ne gibi benzerlikler ya da farklılıklar ortaya çıkmıştır?

Yöntem: Araştırma, resmi yazışmaların ve izinlerin ardından söz konusu 8 üniversitede yürütülmüştür. Çalışmada verilerin analizi için nitel araştırma kapsamında içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, “*Yabancı dil öğretmeni benzer, çünkü*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Kendi kompozisyonlarını yazabilmeleri yani cümleyi tamamlamaları için 50 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin bu yazıları araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Bu yöntemin uygulanabilirliğini ölçmek için, araştırmaya başlamadan önce 2011 yılı Güz Dönemi Konya Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Almanca Öğretmenliği 2. Sınıfta öğrenim gören toplam 50 öğrenciye hazırlanmış olan anket uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı detaylı olarak anlatılmıştır. Anket sadece gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerle yürütülmüştür. Anket *Sonuçları* daha önce yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Anketin uygulanabilirliği test edildikten sonra gerekli resmi izinler alınarak kurumsal yazışmaların ardından çalışma söz konusu üniversitelerde uygulanmıştır.

Verilerin analizi: Verilerin analizi aşamasında öncelikle araştırmaya katılan 363 öğretmen adayının yazdığı kompozisyonlardan 92 tanesi, yazının anlaşılabilirliği, konuyu yanlış anlama, eksik yazma gibi sebeplerden dikkate alınmayarak elenmiştir. Araştırmaya dahil edilen 292 metafor alfabetik sıraya göre dizilmiş, metaforu temsil eden öğretmen adayı sayısı *f* harfi ile gösterilmiştir. Daha sonra yüzdelik dilimleri hesaplanmıştır, % şeklinde gösterilerek tablo halinde sunulmuştur.

Yorumlama ve analiz süreci 4 safhadan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Adlandırma Safhası
2. Ayıklama Safhası
3. Derleme ve Özetleme Safhası
4. Kategorileştirme Safhası

Araştırmanın güvenilirliği : Bilindiği gibi nicel araştırma yönteminde araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek için birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu çalışma gibi nitel araştırma kapsamında yapılmış olan çalışmalarda ise çalışma tarafsız, kişisel yorumlar katılmadan, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan gerçeği yansıtmalıdır. Ortaya çıkan *Sonuç* ise uzman görüşü alınarak güvenilirliği sağlamalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 255).

Söz konusu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde ders veren, nitel araştırma alanında uzman olan Profesör bir hocamızdan uzman görüşü alınmıştır.

Sonuçlar : Yabancı dile yönelik artan ilgi ile günümüzde dil öğretim ve öğrenimine verilen önem de artmaktadır. Bununla birlikte dili daha iyi öğretmek ve dil öğretiminin önünde duran bariyerleri yıkmak için hem yabancı dil öğrenenlerin, hem de yabancı dil öğretmenlerinin katıldığı birçok araştırma yapılmaktadır. Bu çalışmada da yabancı dilin önünde duran zorluklar belirlenmeye ve çözüm önerileri üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ana *Sonuçları*ndan biri yabancı dil öğretmen adaylarının dil öğretmeni kavramına yönelik birçok metafor üretmesidir. Bu kadar çok metafor üretilmesi öğretmen adaylarının bu kavram ile ilgili perspektiflerinin ne kadar zengin olduğunun göstergesidir. Bu da Türk eğitim sisteminin öğretmen adaylarının bakış açısıyla yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu (%90) yabancı dil öğretmeni kavramına yönelik olumlu metaforlar üretmişlerdir. Çalışma daha önce yapılmış benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında benzerliklerin yanında çok çarpıcı farklılıklar da göstermektedir. Daha önce uygulanan çalışmalarda yabancı dil öğretmen adayları dil öğretmene yönelik hemen hemen hiç olumsuz bir metafor üretmezken, bu çalışmada öğretmen adaylarından yaklaşık % 5'i olumsuz metafor üretmiştir. Öğretmen adayları öğretmenlerin müfredata sıkı sıkı bağlı olduğunu müfredat dışında kendilerini geliştirme çabalarının olmadığını, yeni fikir ve düşüncelere kapalı olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın çarpıcı *Sonuçları*ndan biri de adayların % 5,54'ünün öğretmenleri acı çeken insan olarak tanımlamalarıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmen adaylarının yaklaşık %20sinin öğretmeni bilgi kaynağı olarak tanımlamasıdır. Yabancı dil gibi öğrencinin aktif olması gereken bir derste böyle bir yöntemin yerine öğrenci merkezli ders işlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan yabancı dil dersi müfredat programları tekrar gözden geçirilmelidir.

Buna benzer çalışmalar yapılarak dil öğrenimindeki problemler daha yakından tanınmalı, çalışmalar birbirleriyle karşılaştırılarak ortak sorunlar saptanmalı ve çözüm önerileri sunulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Dil, Metafor, Yabancı Dil, Yabancı Dil Öğretmeni,

Kaynakça

- Wilkes, P.V. (1989). Images of Organization: An Essay Review. *Journal of Educational Administration*, vol.27, 2, 67-71.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2011) *Leben in Metaphern Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (Übersetzer: Astrid Hildenbrand) (7. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yrd. Doç.Dr. Mehmet Ali KANDEMİR
Balıkesir Üniversitesi
kandemir@balikesir.edu.tr

Matematik Öğretmeni Mustafa ÜLKER
Balıkesir Ovacık Ortaokulu
mustaufaulker27@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Geometri okul matematiğinin temel ve önemli konu alanlarından ve kavramsal anlamada da yapı taşlarından biridir (Duatpe ve Ersoy,2003). Geometri, matematik, fen ve diğer alanlarla ilgili çalışmalar için bir araç olmakla birlikte; insanın çevresiyle ilgili yorum yapma ve çevresine müdahale etme imkânı sağladığından önemlidir. Bunların birlikte geometrik şekillerin sınıflandırılması ve özelliklerinin kavranılması, gerçek hayatla ve matematiğin ölçme, cebir ve rasyonel sayılar gibi diğer alanlarıyla ilgili olan problemlerin çözümüne katkı sağlamaktadır (NCTM,2000). Usiskin (2002)'ye göre geometrinin öğretimi iki nedenle önemlidir: (1) Geometri gerçek dış dünyayla eşsiz bir bağlantı sağlar, (2) Geometri matematiğin diğer alanlarına ait düşüncelerin resmedilmesine imkân sağlar. Bu nedenle birçok ülkede geometri öğretimi ilköğretim çağında başlamakta ve temel matematiğin içinde yer almaktadır (Duatpe ve Ersoy,2003). Ülkemizde geometri öğretim programı 2005 yılında köklü değişikliğe uğramıştır. Geometri öğretim programına dönüşüm geometrisi, geometrik örüntü ve süslemeler gibi yeni alt öğrenme alanları dâhil edilmiştir (MEB,2009). Öğretmen, öğrencilerle konu bilgisi arasında bir aracı olarak önemli bir role sahiptir (Hefendehl-Hebeker,1998). İlköğretimde matematik öğretimindeki geometri ile ilgili kazanımlar öğrencilerin günlük hayatlarında ve ilerideki mesleki yaşamlarında büyük rol oynamaktadır. Etkili bir geometri öğretimi ve öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde matematik öğretmenin büyük ve önemli bir rolü vardır. Eğitim sisteminin temel ögesi olarak öğretmen öğretimin programının uygulayıcısı ve yönlendiricisidir. Bu görevin iyi bir şekilde yerine getirilmesi öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterliklere bağlıdır. İlköğretim düzeyinde geometrinin öğrencilerce iyi öğrenilmesi, öğrencilerin geometrik düşüncelerini geliştirmeleri için matematik öğretmenleri çeşitli yeterliklere sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin bilgi eksikliği, öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemekle birlikte konuların anlaşılmasında öğretmenlerin konuyu anlama düzeylerinin ötesinde öğrencilerin konuları anlaması beklenemez (Hill ve diğerleri,2005; Murphy,2012). Shulman (1987,s.8,Akt. Ball ve diğerleri, 2008,s.391) öğretmenlerin bilgilerinin temelini yedi sınıf altında toplayarak modellemiştir. Bu bilgi türleri: (1) Alan bilgisi, (2) Genel pedagojik bilgi, (3) Öğretim programı bilgisi, (4) Pedagojik alan bilgisi, (5) Öğrenciler ve özellikleriyle ilgili bilgiler, (6) Eğitim sistemi bilgisi, (7) Eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefi temelleri bilgisi. İlk üç bilgi türü içerik bilgisi olarak bir araya gelip değerlendirilirken, diğer bilgi türleri ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. "The US Conference Board for the Mathematical Sciences" CBMS (2000) daha iyi bir geometri öğretimi gerçekleştirmek için matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ne tür geometrik konu bilgisine sahip olmaları konusunda inceleme *Sonuçlarını* belirtmiştir. Elde edilen *Sonuçlara* göre yeterli olunması gereken konu bilgileri şunlardır: (1) Düzlem ve uzayda öklit geometrisinin ilkeleri ve temel kavramları, (2) Aksiyomatik düşünmenin doğası, matematiğin gelişiminde oynadığı rolü ve temel ispat stratejileri, (3) Koordinat, dönüşüm geometrisi, anal ve vektör stratejilerini içeren geometrik problemleri çalışmak için çeşitli yöntemlerin kullanımını kavrama ve beceri haline dönüştürme, (4) Geometrik bakış açısından trigonometriyi kavrama ve problemleri çözmek için trigonometrik ilişkileri kullanma becerisine sahip olma, (5) Süsleme, bilgisayar grafiği, robotik, fraktal ve uzamsal görselleştirme gibi geometrinin modern yönlerinin bilgisine sahip olma, (6) Görselleştirmeyi, örüntü tanımayı ve varsayımında bulunmayı vurgulayan geometrik gözlemleri idare edebilmek için bilgisayar destekli dinamik çözüm araçlarının kullanma yeterliğine sahip olma. Öğretmen adayları da geometriyle ilgili yeterliklere sahip olmalıdırlar. Ancak çoğu yazar ilköğretimdeki matematik öğretmeni adaylarının dönüşüm geometrisinde karar verirken yaşadıkları zorlukları belirlemişlerdir: (1) Bir nesneyi bir noktadan diğer bir noktaya taşımak için döndürme ve hareket ettirme durumları, (2) Çok sayıda şeklin birleşiminden oluşan döndürmelerin *Sonuçları*, (3) Matematiksel olarak döndürmelerin kullanımı. Şimşek ve arkadaşları (2012), geometri alanında matematik öğretmen adaylarının konu bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın problemi: "İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının dönüşüm geometrisi, örüntü ve süslemeler ve geometrik cisimler alt öğrenme alanlarındaki ve kazanımlarındaki yeterlikleri ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu modelde ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki bilgi düzeylerini belirlemek için yeterlik testi kullanılmıştır. Daha sonra toplanan verileri desteklemek ve daha iyi analiz etmek için öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış mülakatlar ve klinik mülakatlar yapılmıştır. Çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında ilköğretim matematik öğretmenliği 4.sınıf öğretmen adaylarıyla yapılmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini, Balıkesir üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları, örneklemi ise Balıkesir Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 4.sınıftaki 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yeterlik testi, yarı yapılandırılmış mülakat formu ve klinik mülakat kullanılmıştır. Yeterlik testinin geliştirilmesinde ilk aşama olarak ortaokul matematik yıllık planları incelenip ve konu alanı ve alan eğitimi uzman görüşleri alınarak yeterlik testinde ölçülecek kazanımlar belirlenmiştir. İkinci aşama olarak dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme

alanlarındaki her kazanım için Milli Eğitim Bakanlığı onaylı test kitapları incelenerek her kazanıma yönelik araştırmacılar tarafından 6'şar soru hazırlanmıştır. Daha sonra üç alan eğitimi uzmanının görüşleri alınarak her kazanıma yönelik soru sayısı düşürülmüş, gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Tüm düzenlemelerden sonra bilişsel beceri düzeylerine göre kolay, orta ve zor olmak üzere her kazanıma yönelik 3'er soru sorulmuştur. Testin güvenilirlik analizi 44 ilköğretim matematik eğitimi 3.sınıf öğretmen adayıyla yapılmış, testin güvenilir olduğu görülmüştür. Görüşmeler, 12 kız 4 erkek öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler alt, orta ve üst düzey yeterliklere sahip öğrencilerden seçilmiştir.

Verilerin analizi: Araştırmada kullanılan yeterlik testinin değerlendirilmesi dereceli puanlama anahtarı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, frekans ve yüzde kullanılmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Hem nicel hem de nitel *Bulgular* birlikte ele alınıp bütüncül bir bakış açısı sergilenmeye çalışılmıştır.

Sonuçlar: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %70'i öteleme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedir. Bayan öğretmen adaylarının %68'i erkek öğretmen adaylarının %74 i öteleme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %69'u yansıma konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Bayan öğretmen adaylarının %68'i erkek öğretmen adaylarının %72'si beklenen yeterlik düzeyindedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %47'si dönme konusunda beklenen yeterlik düzeyindedirler. Bayan öğretmen adaylarının %45'i erkek öğretmen adaylarının %52'si beklenen yeterlik düzeyindedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %58 i örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarında beklenen yeterlik düzeyindedirler. Bayan öğretmen adaylarının %59'u erkek öğretmen adaylarının ise %57'si beklenen yeterlik düzeyindedirler.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %29'u geometrik cisimler alt öğrenme alanında beklenen yeterlik düzeyindedirler. Bayan öğretmen adaylarının %30'u erkek öğretmen adaylarının ise %28'i beklenen yeterlik düzeyindedirler.

Uygulanan testin analizi sonucunda öğretmen adayları üst, orta ve alt yeterlik düzeylerine ayrılmıştır. Üst, orta ve alt yeterlik düzeyinden seçilen öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar sonucunda;

Orta düzeyde yeterlik gösteren öğretmen adayı sayısı üst ve alt düzey yeterlik gösteren öğretmen adayı sayılarından çok daha fazladır. Alt düzeyde yeterlik elde eden öğretmen adayı sayısının çok az olduğu belirlenmiştir.

Üst düzey yeterlik gösteren öğretmen adaylarının dönme konusunda orta düzey ve alt düzey yeterlik gösteren öğretmen adaylarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür; ancak üst düzey yeterlikteki öğretmen adaylarının en çok çokgenin dış bölgesinde olan bir noktaya göre çokgeni belirli bir açıya göre döndürmekte zorlandıkları belirlenmiştir.

Her üç düzeyde yeterliğe sahip öğretmen adaylarının simetri konusuyla ilgili en küçük dönme simetri açısıyla ilgili yeterliğe sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Orta düzeyde yeterlik gösteren öğretmen adayları öteleme konusunda alt düzeyde yeterlik gösteren öğretmen adaylarına göre daha başarılı olmuşlardır.

Bir süslemenin kodunu belirlemeyle ilgili sorularda üç yeterlik düzeyindeki öğretmen adayları da zorlanmışlardır. Öğretmen adaylarının bu konuda alan bilgisi yeterliklerinin beklenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Üç yeterlik düzeyinde yer alan öğretmen adaylarının, simetri konusundaki bazı kavramlarla ilgili (simetri düzlemi ve simetri eksenini vb. gibi) temel bilgi yetersizliklerinin olduğu bulunmuştur.

Elde edilen *Sonuçlar* ilgili literatürle uyumlu ve ilgili literatüre yeni katkılar sağlayacak şekildedir.

Anahtar sözcükler: Matematik Eğitimi, Geometri Öğretimi, Alt Öğrenme Alanları, Matematik Öğretmen Adayları, Yeterlikler

Kaynakça

- Ball D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Conference Board for the Mathematical Sciences (CBMS): (2000), *Mathematical Education of Teachers Project. Draft Report* - September 2000. Washington, D. C., CBMS.
- Duatepe A., Ersoy E. , (2003). *Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi*. www.matder.org.tr
- Hill H, Rowan B, & Ball D.L., (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *Am. Educ. Res. J.* ,42,371-406.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Murphy C., (2012). The role of subject knowledge in primary prospective teachers' approaches to teaching the topic of area. *J. Math. Teach. Educ.*, 15(3),187-206.
- National Council for School Mathematics (NCTM), (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: Author.
- Şimşek A., Özkaya M., Gedik S.D., Şenel E.Ö., & Konyalıoğlu A.C., (2012). An investigation on geometry content knowledge of prospective mathematics teachers. 11th Mathematics Symposium: Mathematics in Anatolia. 19-21 September, Samsun.
- Usiskin Z., (2002). Geometry (University of Chicago School Mathematics Project). Chicago: Pearson Prentice Hall, USA.

Asst. Prof . Dr. Nihat Gurel KAHVECI
Istanbul University nihatgurel@yahoo.com

Dr. Özlem ATALAY
Istanbul University, ozlematalay1@hotmail.com

ABSTRACT

Statement of the problem: In Turkey, social studies as widely accepted definition is defined as “is a curriculum which uses combined information of social sciences and humanities and aims educating effective citizens who can solve problems and make decisions in changing world and country in every respect” (Öztürk, 2007, p. 24). It is apparent in the literature that there is emerging and overlapping concurrence of social studies and gifted and talented education. There is apparent concurrence since Delisle (1991) brilliantly speculated this conjunction by asking a question “If the gifted are to be our ‘leaders of tomorrow’, for what kinds of leadership should we be educating them? Is it sufficient for them to be creative, productive scientists, or should we be concerned with their morality, their ethics, and their social responsibility as well?” (Delisle, 1991, p. 181). According to Van Tassel-Baska and Stambaugh (2006) social studies is an important area of specialization for gifted and talented students to study on social phenomena and social aspects of societies and cultures. They add that “some gifted students have natural talents for study and growth in the social studies disciplines” (p. 141).

There have been several studies which exams curricular interventions for the gifted students to answer the educational needs of gifted children. (Baska & Stambaugh, 2008) For most of the courses and the disciplines, standard curriculum may not be sufficient for most of the gifted students (Van Tassel-Baska, 2009). Composing of three significant curricular and instructional dimensions Integrated Curriculum Model (ICM) is one of the programs that can be used in differentiation for social studies. As Maker & Schiever (2010) stated, according to Van Tassel-Baska, dimensions of the ICM are responsive to diverse specifications of gifted and talented students as “ a) emphasizing advanced content in disciplines of study, b) providing higher order thinking and processes, and c) focusing learning experiences around real-world issues, themes, ideas” (Maker & Schiever, 2010, p. 20).

Herein, among other curricular efforts in education of the gifted, Integrated Curriculum Model that can be assumed to be responsive since interrelated dimensions of its structure which composes of dimensions as Epistemological Concept, Advanced Content and the Process-product that might be address to different aspects of gifted children (Van Tassel-Baska & Stambaugh 2008, Van Tassel-Baska, 2009, Renzulli et al. 2009). This study aims to explore students' thoughts on a differentiated social studies unit based on ICM and its instruction.

Methodology: The purpose of the study is to reveal gifted students conceptions on differentiated social studies unit in terms of Integrated Curriculum Model .The study was conducted in a primary school where a unique state-based educational setting which is given education identified gifted and talented students by the Ministry of National Education with the cooperation of Istanbul University, Istanbul, Turkey. Children were identified by means of IQ test, and of the list ranked in terms of their score to have right to register to the school as gifted and talented student.

Since the study aims to explore individual gifted and talented students' views on a differentiated social studies curriculum unit—the unit namely, luckily it is present—qualitative research design was used which allows incorporating of views, ideas, feelings, and perceptions (Bogdan & Biklen, 1998). Participants of the study were 9 (nine) (5 boys, 4 girls) 4th grade gifted and talented students. After implementation of differentiated social studies unit/ instruction gifted and talented students were asked about their views on the social studies course. Written open-ended questionnaire which is developed by the researchers used to collect data. Data were analyzed by utilizing content analyzing method (Bogdan & Biklen, 1998, Mayring, 2000).

Results: Initial findings of the research revealed that differentiated curriculum unit based on Integrated Curriculum Model (ICM) meet and also exceed the expectations of the gifted and talented students, according to their statements. Initial findings of the study reminded us significance of differentiation in subject matters of social studies (Tomlinson, 2005, Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2006). Most of the gifted and talented students participated the study stated that their mostly negative and vague views on social studies changed and they started to like social studies subjects since its relation to the problems of the real world and they enjoyed being part of learning process which they involved. Further results will be discussed in the presentation.

Keywords: Social Studies Education, Integrated Curriculum Model, Gifted and Talented

References

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Practice*. (Third Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Delisle, J. R. (1991). Gifted students and social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social studies teaching and learning*. New York: McMillan.
- Maker C. J. & Schiever S. W. (2010). *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*. (3rd ed.). USA: Pro.ed an International Publisher.

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative Social Research Forum*. Retrieved 3, Jan, 2014, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Öztürk, C. (Ed.) (2007). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem A.
- Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., McMillen, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (2009). *Systems & models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.). USA: Creative Learning Press, Inc.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. USA: Pearson.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3th ed.). USA: Pearson Education Inc.
- VanTassel-Baska, J. (2009). *The Integrated curriculum model. systems and models for developing programs for the gifted & talented* (2nd ed.). USA: Creative Learning Press.
- Wood, S. M., & VanTassel-Baska, J. (2009). The integrated curriculum model. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A., Little (Eds.), *Sytems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed). USA: Creative Learning Press.

Gender and Urban-Rural Differences in Teacher Candidates' Nature Relatedness

Assist. Prof. Elvan SAHİN
Middle East Technical University, selvan@metu.edu.tr

Ress. Assist. Ali SAĞDIÇ
Middle East Technical University, asagdic@metu.edu.tr

Prof. Hamide ERTEPINAR
Istanbul Aydin University, hamide@aydin.edu.tr

Assist. Prof. Volkan GÖKSU
Kafkas University, volkangoksu36@gmail.com

ABSTRACT

Problem, Theoretical Framework, and Aims: It is plausible to expect that individuals' attitudes toward the environment may differ with respect to region they live in (urban/rural) since urban areas are more exposed to deteriorations originating from human actions (DeGroot, 1967). Apart from physical differences, some other factors may lead researchers to expect rural residents to demonstrate lower levels of environmental concern (Freudenburg & McGinn, 1987). For instance, rural residents have higher tendency to make use of the environment but urban residents have higher tendency to engage in appreciative or recreational activities in nature (Hendee, 1969). Alternatively, economic concern of many rural residents may encourage them to favor growth depending on protection of the environment (Murdock & Schriener, 1977). Socialization in urban areas has been regarded as a motive to correct human activities which are responsible for environmental problems (Lowe & Pinhey, 1982). However, the data collected to reveal the nature of urban-rural differences in levels of environment-related attributes have been mixed. In addition to regional differences, gender has been studied as a situational factor which may be used to bring out the individual differences in environment-related variables. Stern, Dietz, and Kalof (1993) advocated that 'women tend to see environmental quality as more likely than men to have consequences for personal well-being, social welfare, and the health of the biosphere' (p. 338). However, there are some studies reporting that males are more environmentally concerned than are females (MacDonald & Hara 1994). Inconsistently, some other research studies determined that environmental concern levels were not significantly related to gender (Uyeki & Holland, 2000). The present study aimed to determine the role of gender and urban-rural differences in explaining individual differences in a newly defined socio-psychological construct, nature relatedness for teacher candidates in Turkey. Nature relatedness which refers to individuals' connection to nature has been proposed as a significant determinant of pro-environmental behaviors (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009). It includes the cognitive, affective, and physical interaction that people experience with the natural world. In this aspect, Nisbet, Zelenski, and Murphy (2009) pointed out that nature-relatedness focuses on three main aspects, namely self identification with nature, experience in nature, and perspective of non-human things. The present data intends to reveal the gender and urban-rural nature of such a newly proposed construct which has a great potential to explain pro-environmental behaviors.

Methodology: Data of the current study were collected from one public (N = 241) and one private (N = 313) university. Sample consisted of teacher candidates from three different teaching fields; elementary science education (N = 191), early childhood education (N = 134) and primary school education (N = 227). The method of data collection was survey including Turkish-adapted version of Nature Relatedness Scale (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2008) and a socio-demographic information part. The data were statistically analysed by performing two-way multivariate analysis of variance (Two-way MANOVA). Three dimensions of nature relatedness (NR) scale namely; self-NR, perspective-NR and experience-NR were utilized as dependent variables. In addition, gender and regional difference which contains dichotomies such as urban and rural are independent variables of the current study. Statistical analysis were performed in order to reveal whether or not teacher candidates differentiate on linear combination of their self-NR, experience-NR and perspective-NR scores in terms of their gender and the region they lived in their childhood.

Results: The analysis indicated that the difference in linear combination of self-NR, perspective-NR, and experience-NR was significant with respect to gender (Wilks's Lambda = .95, $F(3, 533) = 9.63$, $p < .01$, partial eta squared = .05) and with respect to region (Wilks's Lambda = .97, $F(3, 533) = 5.16$, $p < .01$, partial eta squared = .03). Analyses of variances (ANOVA) on each dependent variable were performed as a follow-up test with Bonferroni method. It was found that perspective-NR was significant with respect to both gender ($F(3, 535) = 8.73$, $p < .01$, partial eta squared = .02) in favor of females, and region ($F(3, 535) = 8.78$, $p < .01$, partial eta squared = .02). Additionally, self-NR was significant with respect to region ($F(3, 535) = 10.97$, $p < .01$, eta squared = .02) and experience-NR was significant with respect to gender ($F(3, 535) = 12.26$, $p < .01$, eta squared = .02) in favor of females. These results suggested that teacher candidates differentiate in nature relatedness in terms of gender and region.

Key words: Teacher Candidates, Nature Relatedness, Gender, Urban-Rural Difference

References

- DeGroot, I. (1967) Trends in public attitudes toward air pollution. *Journal of the Air Pollution Control Association*, 17, 679-681.
- Freudenberg, W. & McGinn, B. (1987) Rural-urban differences in environmental concern: A Closer look. *Sociological Inquiry*, 61(2), 167-198.
- Hendee, J. C. (1969). Rural-urban differences in outdoor recreation participation. *Journal of Leisure Research*, 1, 333-341.

- Lowe, G. D., & Pinhey, T. K. (1982). Rural-urban differences in support for environmental protection. *Rural Sociology*, 47, 114-128.
- MacDonald, W.L., & N. Hara. 1994. Gender differences in environmental concern among college students. *Sex Roles*, 31, 369-74.
- Murdock, S. H., & Schrinier, E. (1977). Social and economic determinants of the level of support for environmental protection and economic growth in a rural population. *Presented at annual meeting of the Rural Sociological Society*, Madison, WI, August.
- Nisbet, E. K. L., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The Nature Relatedness Scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41, 715-740.
- Stern, P.C., T. Dietz, & L. Kalof. (1993). Value orientations, gender, and environmental concern. *Environment and Behavior*, 25, 322-348.
- Uyeki, E.S., & L.J. Holland. (2000). Diffusion of pro-environment attitudes? *American Behavioral Scientist*, 43(4), 646-662.

Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
yoksuz@omu.edu.tr

Arş. Gör. Elif GÜVEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
elif.guven@omu.edu.tr

ÖZET

Giriş: Küreselleşme ve beraberinde getirdiği toplumsal değişim, farklılıklar ve farklılıklarla ilgili oluşum ve kavramların giderek daha çok gündeme gelmesine sebep olmaktadır. Nitekim, küreselleşme ile birlikte birey günlük yaşam faaliyetleri içinde daha çok farklılıkla karşılaşmaya başlamıştır. Günümüz insanı artık, adını daha önce duymadığı ülkelerden insanlarla çalışabilmekte, eğitim almakta; onların daha önce hiç bilmediği kültürel, dini özellik ve uygulamalarıyla tanışmaktadır. Bu hızlı değişim ve farklılıkların yaygınlaşması bireyin kimi zaman problemler yaşamasına sebep olmaktadır. Nitekim, benzetmek, aynılık gibi insanın sosyalleşmek amacıyla oluşturmaya çalıştığı kavramlar, bireyin öz varlığı kadar normal ve gerçek olan farklılığının önüne geçebilmektedir. Bu noktada birey zaman zaman farklılıklarını gizleme, bastırma hatta yok etme yoluna gitmektedir. Bu açıdan bakıldığında, dünya genelinde, farklılıkların çeşitli ayrımcılıkların, ön yargıların kaynağı olarak görüldüğünü ve bireyler arasında hızla artan bir “biz ve ötekiler” algısının oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu durum küreselleşen dünya ile geniş kitlelere yayılmakta, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde şiddet olaylarına sebep olmaktadır (Vural ve Gömleksiz, 2010). Türkiye’de ve dünyadaki artan insan hakları ve demokrasi uygulamalarına rağmen bireyler arasındaki farklılıklar, anlaşmazlıkların kaynağı, çatışmaların azmettiricisi olarak görülmeye devam etmektedir. Bu noktada bireyin farklılıklara yönelik tutumunun küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Nitekim çocuklarda farklılık kavramının gelişimine bakıldığında, henüz 3-4 aylıkken kendilerini diğerlerinden ayırmayı öğrendikleri; 2 – 3 yaş döneminde ise “ön-ayrımcılık (pre-prejudice)” dönemini yaşadıkları söylenebilir (Hall, 1999). 6 – 8 yaşları arasındaki çocuklar farklı kültürel geçmişleri olan etnik grupları anlamaya devam ettikleri gibi, bu durumdan kaynaklanan özellikleri değiştiremeyeceğini de anlamaya başlarlar. Tarihi, yerel olayları anlamaya başlamaları ile beraber ırka, inanışa ve kültürel gruplara karşı ayrımcılık yanlısı davranışları fark etmeleri güçlenir (Ekmişoğlu, 2007). Nitekim, çocukların farklılıklara karşı ne tür tutum geliştirecekleri konusunda ailelerin, akranların ve medyanın etkisi oldukça büyüktür. Kalıp yargılarla başlayan olumsuz süreç, ön yargılar ve zamanla ayrımcılık tutumlarına yerini bırakmaktadır. Bu bağlamda, çocukların bireyler arası farklılıklara ilişkin algılarının tespit edilmesi önem taşımaktadır. Böyle bir çalışmanın, öğrencilerin hangi farklılık türü üzerinde daha çok odaklandıklarını ortaya koyması ve öğrencilerin olası olumsuz tutumlarına yönelik ipuçları vermesi açısından öğretmenler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, farklılıklara saygı kavramının öğretilmesine, etkinliklerin planlanması ve şekillendirilmesine ön kaynaklık teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin bireyler arası farklılıklara ilişkin algılarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul öğrencileri bireyler arası farklılıkları resimlerinde nasıl ifade etmektedirler?
İlkokul öğrencilerinin farkında oldukları farklılıklar nelerdir?
İlkokul öğrencilerinin farklılıklara ilişkin resimlerinde yansıttıkları tutum nasıldır?

Yöntem: İlkokul öğrencilerinin bireyler arası farklılıklara ilişkin algılarının incelendiği bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır.

Araştırma grubu: Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Samsun il merkezinde yer alan bir ilkokulun öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak ilkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır.

Verilerin toplanması: Öğrencilerin bireyler arası farklılıklara ilişkin algılarını belirleyebilmek için çiz-ve-anlat tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanması sırasında, çalışmaya katılan öğrencilerden “bireyler arası farklılıklar” ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resimleri açıklamaları istenmiştir. İlkokul 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin düşüncelerini yazıyla ifade etmede güçlük yaşayacakları düşünülerek, öğrencilerle çizdikleri resimler hakkında görüşme yapılmıştır. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden çizdikleri resimlerde ne anlatmak istediklerini resim kağıdının arkasına yazmaları istenmiştir.

Verilerin analizi: Öğrencilerin bireyler arası farklılıklara ilişkin algılarını oluşturan görsel ve yazılı öğeler çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Yıldırım ve Şimşek (2006) ‘e göre içerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Buna göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, *Bulguların* tanımlanması ve

yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğrencilerin çizdikleri resimler incelenerek bulunan kodlama ve temalar uzman görüşüne gönderilerek araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin bireyler arası farklılıklara ilişkin algıları incelenecektir. Böylece ilkokul öğrencilerinin bireyler arası farklılıklara ilişkin tutumlarına dair ilk ipuçlarının da ortaya çıkması ve ileride yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Vural, R. A ve Gömleksiz, M (2010). Biz ve Ötekiler: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ayrımcı Tutumları Üzerine Bir Araştırma, Eurasian Journal of Educational Research, 38, 216-233.
- Hall, N. S. (1999). Creative Resources for the Anti-Bias Classroom, United States of America: Delmar Publishers.
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yrd. Doç. Dr. Birsen SERHATLIOĞLU
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
bserhatlioglu@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Okul öncesi dönem, bireyin sonraki yaşamına etkileri açısından oldukça önemli görülen bir dönemdir. Bu dönemdeki yaşantılar, çocuğun ileri dönemlerde yaşayacağı olumlu ya da olumsuz durumların sebebi olabilmektedir. Aynı zamanda okul öncesi dönemde sağlanmış zengin uyaranlar, sağlıklı ve mutlu bir çocukluk ve gençlik dönemi için iyi bir hazırlık oluşturabilir. Bu kadar önemli bir dönemde ilk olarak sorumluluk ailelerdedir. Ailelerin doğumu izleyen bu yıllarda çocuğuna sunduğu ortam önem kazanmaktadır (Oktay, 1999: 45). Daha sonra ise okul öncesi eğitim kurumları devreye girmektedir. Çocuğun aile çevresindeki şartları ne kadar iyi olursa olsun çocuğu ilkokula hazırlamak, akran grubuyla birlikte uygun bir ortamda ve uzman eğitimcilerle verilen eğitim daha olumlu *Sonuçlar* vermektedir. Ayrıca ülkemizdeki ekonomik ve toplumsal yapı sonucu, aileler çocuklarının maddi ve manevi ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamakta, gerekli çağdaş eğitim yaklaşımlarından yoksun oldukları ve bu nedenle çocukların eğitim ve öğreniminde bir eğitim kurumuna ihtiyaç duymaktadırlar (Yavuzer, 2003:148). Bununla birlikte ülkemizde sanayileşme paralelinde, yaşam koşulları kadının çalışmasını zorunlu kılmış, bu da okul öncesi eğitimin önemini bir kat daha artırmıştır (Yavuzer, 2003:149). Böylece okul öncesi eğitim kurumuna ve dolayısı ile okul öncesi öğretmenine büyük görevler düşmektedir (Yavuzer, 2003:152). Okul öncesi dönemde çocuklar, birlikte yaşama ve çalışmayı öğrenirken, ayrıntılarıyla kopya edeceği, sağlıklı bir öğretmen modeline ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi öğretmenin olumlu bir model oluşturmamasının yanı sıra yeterli düzeyde meslek bilgisine sahip olması ve mesleğini sevmesi gerekmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmeni çocuklarla birlikte olmaktan mutluluk duymalı ve her öğretmen gibi aktif, zeki, yaratıcı, öğrencileri tanıma-anlama yeteneğine sahip olmalıdır. Çocuğun anaokuluna uyumunu sağlamak yeni okul öncesi eğitime başlayan çocuğun güvenliğini kazanmak öğretmenin işidir (Poyraz ve Dere, 2001: 48). Okul öncesi dönem ve okul öncesi öğretmenin önemi göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenine ilişkin algıların araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle mevcut araştırma yürütülmeye başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin okul öncesi öğretmenine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde öğrencilerin okul öncesi öğretmenini nasıl algıladıkları ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda iki alt amaç belirlenmiştir. Bu alt amaçlar: 1. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul öncesi öğretmenine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir? 2. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul öncesi öğretmenine ilişkin sahip oldukları metaforlar, ortak özellikleri dikkate alındığında, hangi kavramsal kategoriler oluşturulabilir?

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesinde gönüllü ve istekli olmaları dikkate alınmıştır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Böylece araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay bir seçim oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulmuş açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Bu formda “Okul öncesi öğretmeni.....a/e benzer; çünkü.....” biçiminde bir ifade kullanılmıştır. Toplanan formlar nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi ile değerlendirilecektir. Çözümleme iki kişi tarafından yapılacaktır. Öncelikle öğrencilerin okul öncesi öğretmenine ilişkin ortaya koydukları metaforlar sıralanacak, daha sonra bu metaforlar gruplandırılacaktır. Yani belirlenen metaforlar gerekçeleri göz önünde bulundurularak kategorize edilecektir. Veri toplama aracının geçerliliği elde edilen veriler ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılarak ve *Sonuçlara* nasıl ulaşıldığı net bir biçimde anlatılarak sağlanacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:257). Bununla birlikte metaforların ilgili kavramsal kategorileri temsil edip etmediği uzman görüşüne başvurulacak teyit edilecektir.

Beklenen Sonuçlar: Araştırma verileri çözümlendikten sonra ilgili metaforlar kategorize edilecektir. Kategoriler ve gerekçeleri ayrıntılı bir biçimde *Bulgular* kısmında sunulacaktır. Böylece okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul öncesi öğretmenine ilişkin algıları belirlenmiş olacaktır. Bu *Bulgular* ışığında öneriler getirilecektir.

Kaynakça

- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
Yavuzer, H. (2003). Çocuk Psikolojisi (24. basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yrd. Doç.Dr. Mehmet Ali KANDEMİR
Balıkesir Üniversitesi
kandemir@balikesir.edu.tr

Matematik Öğretmeni Şebnem ÖZENÇ
Balıkesir Kayabey Ortaokulu
durudeniz122@hotmail.com

Problem durumu: Matematik öğretiminde daha önceleri işlem yapma, hesap yapabilme becerileri ön plandayken, artık problem çözme, akıl yürütme, tahminde bulunma, desen arama gibi beceriler büyük önem kazanmıştır (Olkun ve Toluk, 2009). Problem kişide çözme arzusu uyandıran ve çözüm süreci hazırda olmayan fakat kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlara denir (Olkun ve Toluk, 2001). Matematiksel problemler genel olarak rutin (sıradan) ve rutin olmayan (sıra dışı) problemler olarak iki başlık altında sınıflandırılmaktadır (Orton ve Wain, 1994; Van De Walle, 2001). Gerçek hayat problemleri de rutin olmayan problemler sınıfında yer almaktadır. Geçen son zamanlarda artarak, matematik öğretiminde araştırılan etkinlikler yardımıyla gerçek yaşam problemlerinin çözümünde matematiği uygulama ve öğrencilerin matematiksel olarak düşünme becerilerini geliştirme ihtiyacına yönelik gelişen bir hareket vardır (Berry, 2002). Gerçek yaşam problemleri, gerçek yaşamdan göz önüne alınarak geliştirildiklerinden açık uçludurlar. Mükemmel olanı değil, uygulama amaçlarını gerçekleştirmeyi hedeflerler. Genellikle okullarda öğrencilere sunulan problemler gerçek yaşam problemleri değildir. Okulda daha çok öğrencilere tek bir doğru cevaba odaklandıran kapalı uçlu problemler sorulur. Bu sorular yapay ve iyi tanımlanmışlardır. Öğrencilerin daha çok hayatla ilgili durumlarıyla ilişkisiz ve onların deneyimlerinden ayırdır. Bu problemlerin odaklandığı tek şey doğru cevaptır. Kapalı uçlu problemler, hafızayı veya bir süreci anlamayı test etmede neyin bilinip bilinmediğini kontrol etmek için kullanılabilirler, ancak onlar araştırma yapmaya yardım etmezler (Fisher, 1995). Fakat bugün sadece tek bir doğru cevabın veya kabul edilebilir tek araştırma alanının olmadığı; bir alana, duruma konulabilsinler diye öğrencilerin matematik tecrübelerini matematiksel ve araştırma çalışmalarını içerecek şekilde geliştirilmesi konusu mevcuttur (Ervynck, 1991). Problem çözme etkinlikleri, öğrencinin düşünme ve muhakeme yeteneklerini uyarır ve geliştirir. Öğrenciler konuyla ilgili olgu ve ilişkilere ait kendi bilgilerini oluştururlar ve bunları kullanırlar. *Sonuçları* elde etme, kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmede onlara yardımcı olur. Problem çözme etkinlikleri sadece bilgi, beceri ve tutumları geliştirmez, aynı zamanda öğretmenlere ve öğrencilerin ebeveynlerine öğrencilerin nasıl iletişim kurduklarını ve öğrendiklerini, bir probleme yaklaşırken izledikleri yolu gözlemlemelerini sağlar. Bir problem çözümünde öğrencinin bilgiyi kullanmayı anlayıp anlamadığını görmek; bilginin yapısını ve bilginin sürecini anlayıp anlamadığını kontrol etmekten daha iyi bir yoldur. Bu yolla öğrencinin beceri ve bilgilerinin uygulanmasıyla bir dönüt elde edilir (Fisher, 1995). Problem çözme aynı zamanda öğrencinin zihninde tutabilmesini arttırır ve matematik derslerinde öğrencinin ilerlemesini sağlar. Matematik programına gerçek hayat problemleri getirerek, bir eğitimci birkaç dönemdir geri kaldığını düşündüğü başarısız öğrenciler için ders açarak onlara yardımcı olabilir. Öğrenciler küçük gruplara yerleştirilir ve onlara açıklama yapma ve problemin çözümünü tartışma gibi problem çözme becerilerini kullanabilecekleri görevler verilir. Öğrenciler kavramları araştırmak için becerilerini kullandıklarında eğitimci kalıcı bir matematik anlamasını öğrencilerin elde edip etmediklerini öğrenci anketleri yardımıyla bulabilir (Jarrett, 2000). Matematiksel problemleri çözmenin çeşitli yöntemlerini öğrencilere kazandırmak, problem çözme öğretimiyle olmaktadır. Problem çözmeyle öğretim, öğrencilerin somuttan (gerçek bir hayat probleminden), soyuta (sembolik bir sunuma) geçişidir (Fisher, 1995, s.33). Öğrencilerin yorumlamada kullandıkları yol ve bilgi parçalarını birleştirmeleri, bilgiyi derin olarak anlamalarının ve onu problem çözmede kullanabilmelerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (NCR, 2001). Hedef öğrenciler için sadece problem çözme değildir, aynı zamanda çeşitli kavramları problem çözmede kullanmalarıdır (Bay, 2000). Bu *Çalışmanın amacı*, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yeni matematik programında bulunan doğal sayılarla işlemler alt öğrenme alanında yer alan sayı ve şekil örüntüleri ve doğal sayılarla bölme kazanımlarını ve veri analizi ve yorumlama alt öğrenme alanında yer alan grafik yorumlama kazanımlarındaki yeterlilik durumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

Yöntem

Araştırma modeli: Bu çalışmada durum çalışması araştırma yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemle 21 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmışlardır. Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin grafik yorumlama, sayı ve şekil örüntüleri, doğal sayılarda bölme kazanımlarındaki bilgi düzeylerini ve yeterliliklerini belirlemek için problemlerle ilgili literatürden (Stoyanova ve Ellerton, 1996; Van Den Heuvel-Panhuizen, 1998) uyarlanan açık uçlu gerçek yaşam problemlerinin yer aldığı 3 gerçek yaşam probleminden oluşan problem çözme testi uygulanmıştır. Daha sonra toplanan verileri desteklemek ve daha iyi analiz etmek için tüm gruplarla klinik mülakat yapılmıştır.

Çalışma grubu: Katılımcılar, Balıkesir Merkez ilçedeki bir devlet okulundaki seçmeli uygulamalı matematik dersini alan 10 kız ve 11 erkek olmak üzere toplamda 21, 5.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışma sırasında öğrenciler arasından not ortalamaları farklı 3-4 öğrenciden oluşan heterojen çalışma grupları oluşturulmuştur.

Veri toplama araçları: Araştırmada 3-4 öğrenciden oluşan heterojen 7 öğrenci grubuna açık uçlu gerçek yaşam problemlerinin yer aldığı problem çözme testi verilmiştir. Öğrenci grupları verilen problem çözme testini uygularken araştırmacı (2.yazar) tarafından gözlem yapılarak yansıtıcı notlar alınmıştır. Daha sonra tüm gruplarla klinik mülakat gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırmacı notları ve klinik mülakatlar elektronik ortama aktarılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıtları doküman analizine tabi tutulmuştur. Üç tür veri kaynağından yararlanarak bütüncül bir bakış açısıyla veriler analiz edilmiştir.

Sonuç: Öğrencilerin açık uçlu gerçek yaşam problemlerinin yer aldığı problem çözme testini çözerken kendi aralarında tartışmalar yaparak işbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirdikleri ve buna bağlı olarak da birbirlerinin yanlışlarını bularak, bu yanlışları kendi aralarında düzeltme yoluna gittikleri gözlemlenmiştir. Hatta bazı öğrencilerin bu çalışmaya kadar yanlış yaptıkları bölme işlemindeki hatalarını kendileri bularak bölme işleminde yanlış yapmamaya başladılar.

Öğrenci gruplarına verilen problem çözme testinde yer alan birinci soruda öğrencilerin grafik yorumlamasında hata yapmadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu sorunun e şikkındaki ifadenin aritmetik ortalamayı söylediğini saptayan öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir.

İkinci soruda verilen ifadede öğrencilerin ritmik sayma ve örüntüler konusu ile ilişkisini belirlemişlerdir.

Üçüncü soruda öğrenciler, doğal sayılarla bölme ve kalansız bölme işlemi olması için, ayrıca soruda verilen çocuk ile ilgili olarak da bir çocuğun kilosunu doğru tahmin etmeyi başarmışlardır.

Ayrıca bu çalışma sırasında grupta yer alan öğrenciler arasındaki etkileşim sonucunda akran öğrenmesinin aktif bir şekilde uygulandığını ve akran öğrenmesinin öğrencilerin öğrenmesinde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan klinik mülakatlarda da öğrenciler;

Uygulanan etkinliğin sosyal gelişim basamaklarına uygun olarak arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğini, arkadaşlarıyla beraber çalışmayı öğrendiklerini, arkadaşlarının fikirlerine saygı ile cevap vermeyi öğrendiklerini, birbirleriyle iletişimlerinin ve karşılıklı etkileşimlerinin arttığını, birbirlerine destek olmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Bireysel olarak çarpma ve bölme işlemlerinde yaptıkları hataları kendilerinin bulduklarını, bu yanlışları artık yapmadıklarını, işlem becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Bireysel olarak matematik dersinde hiçbir problemi çözemezken, uygulanan etkinlikten sonra işlem becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişmesi sonucunda bireysel olarak problem çözmeye başladıklarını ifade etmişlerdir.

Yaptıkları yanlışları kendi başarılarına ayırt edebilme becerilerinin geliştiğini, yaptıkları işlemleri kontrol etme becerilerinin ilerlediğini, kendilerine karşı özgüvenlerinin arttığını, etkinlik sayesinde duyuşsal bakış açılarının değişmesiyle matematiğe karşı korkularının azaldığını belirtmişlerdir.

Matematiğin sadece matematik dersinde uygulanmadığını, günlük hayatla ilişkilendirilerek yaşamın her yerinde kullanıldığını fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bilişsel gelişim basamaklarına uygun olarak zihinden işlem yapma becerilerinin geliştiğini hissettiklerini belirtmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar ilgili literatürle uyumlu ve ilgili literatüre yeni katkılar sağlayacak şekildedir.

Anahtar kelimeler: Matematik Öğretimi, Problem Çözme, Gerçek Yaşam Problemleri, Problem Çözme Yeterlikleri, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

- Bay J.M., (2000). Linking Problem Solving to Student Achievement in Mathematics:Issues and Outcomes. *Journal of School Improvement*, 1 (2), 8-13.
- Berry J., (2002). Developing Mathematical Modelling Skills: The role of CAS. *Zenrblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 34(5), 212-220.
- Ervynck, G.,(1991). *Advanced Mathematical Thinking*. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 42-53,
- Fisher, R., (1995). *Teaching Children to Think*. Cheltenham, UK: Stanley Thorne's (Publishers) Ltd.
- Jarrett, D., (2000). Problem Solving: Getting to the Hearth of Mathematics. *Northwest Teacher*, 1 (1), 8-10.
- Heuvel-Panhuizen, M. V. D., (1998). Realistics Mathematics Education Work in Progress. NORMA- lecture, held in Kristiansand, Norway, 5-9 June.
- National Council Research(NCR), (2001). *Adding it up*. Washington D.C.: National Academy Pres.,
- Olkun S., Toluk Z., (2001). İlköğretim 1-5 Sınıfları Matematik Ders KitaplarınınAritmetik İşlemlerin Çeşitli Anlamları Açısından İncelenmesi: Toplama ve Çıkarma. X.Ulusal Eğitim Bilimlerinde Sunulmuş Bildiri, 7-8 Haziran, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Olkun, S., Toluk, Z. ,(2009). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orton,W., Wain,G. (1994). Language and mathematics. In A. Orton and G. Wain (Eds.), *Issues in teaching mathematics*. New York: Cassell.
- Stoyanova, E., Ellerton, N. F. (1996). A Framework for Research into Students' Problem Posing in School Mathematics. In P. Clarkson (Eds.), *Technology in Mathematics Education*, (pp.518–525) ,Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Van De Walle, J.A., (2001). *Elementary and Middle School Mathematics*(4 th edition).New York: Longman.

Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri

Ar. Gör. Burcu ALTUN
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
ABD /Aydın
burcualtun88@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
ABD /Aydın
pinar@sarpkaya.net

ÖZET

Problem durumu: Eğitim açık ve örtük işlevleriyle bireyleri ve toplumu şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Eğitimin bu işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi için de, eldeki durumun hata payı en aza indirilerek tespit edilmesi, güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılması, uygulanan yöntem ve tekniklerin etkililiğinin irdelenmesi ve eğitim – öğretim sürecine uzmanlarca rehberlik edilmesi gerekir. Kısaca, eğitim sistemimizin bir alt sistemi olan denetim sisteminin en az hata ile işlemesi ve sürekli kendini yenilemesi gerekmektedir.

Eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamaktır (MEB Denetim Rehberi, 2011) ve bu da öğretmenlerin pedagojik becerilerinin, öğrenci başarısını artırma odaklı olarak geliştirilmesi ile (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011) mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim – öğretim sürecinin ve bağlı değişkenlerinin izlenmesinde ve denetiminde birtakım yöntemler geliştirmiş, denetim alt sistemini farklı şekillerde uygulamaya koymuştur. Denetim alt sisteminin uygulanma şekillerinden biri ders denetimidir. Ders denetimi, bir öğretmenin derse dair her türlü etkinliğinin incelenip değerlendirilmesi ve öğrenci ile yüz yüze öğretim yaptığı sırada davranışlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi sürecidir (Taymaz, 2011). Bu sürecin ana öğeleri ise: öğretmen, öğrenci, ortam ve materyallerdir (Aydın, 2013). Bu sürecin denetimi de denetmen ve okul müdürünün yasal sorumluluğu (MEB, 2013) çerçevesindedir. Bu bağlamda düşündüğümüzde denetim genellikle yasa ve otoriteler tarafından zorunlu olarak uygulanır ve denetmen ya da okul yöneticisi denetim sürecinin başlatıcısıdır. Bu durum daha en baştan iki sorunu doğurmaktadır. Birincisi, denetim değerlendirmeye eşdeğermiş gibi algılanmaktadır İkincisi ise denetimin öğretmen tarafından hissedilen ihtiyaçtan çok denetmenin ihtiyacından kaynaklanması gibi bir algının yerleşmesidir. (Acheson ve Gall, 2003).

Eğitimde denetimin hedefi, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve eylemleri bulmak (Sarpkaya, 2011) olmalıdır. Bu değer ve eylemlerin etkin bir şekilde belirlenmesi ve uygulamaya sokulmasında denetimin paydaşları olarak öğretmen ve yöneticilerin görüşleri son derece önemlidir.

Amaç: Bu araştırma, hem ders denetiminin sistem içinde gerekliliği, hem de araştırmalarla ortaya konmuş *Sonuçları*ndan hareketle, öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve denetmenlerin yaptığı ders denetimine; okul müdürlerinin müdürlerin yaptığı ders denetimine yönelik beklentilerini ve bu beklentilerinin karşılanmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Problem : Öğretmen ve okul müdürlerinin, ders denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problemler :

- Öğretmenlerin, okul müdürünün yaptığı ders denetiminden beklentileri nelerdir?
- Öğretmenlerin, okul müdürünün yaptığı ders denetiminden beklentileri var olan uygulamayla karşılanmakta mıdır?
- Öğretmenlerin, denetmenin yaptığı ders denetiminden beklentileri nelerdir?
- Öğretmenlerin denetmenin yaptığı ders denetiminden beklentileri var olan uygulamayla karşılanmakta mıdır?
- Okul müdürlerinin, müdürün yaptığı ders denetiminden beklentileri nelerdir?
- Okul müdürlerinin, müdürün yaptığı ders denetiminden beklentileri var olan uygulamayla karşılanmakta mıdır?

Yöntem: Bu araştırma denetmen ve okul müdürlerinin yaptığı ders denetimine ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak belirlemeyi amaçladığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre biçimlendirilmiştir. Olgubilim, insanların olgulara ilişkin düşünce ve deneyimlerini nitel olarak farklı yollarla inceler. Bu desen, insan ve onun çevresiyle arasında var olan ilişkiyle ilgilenir (Marton, 2005). Çalışma bir olgubilim çalışmasıdır ve ders denetimi bir olgu olarak ele alınmış, bu olgudan etkilenen olarak öğretmenlerin, hem bu olgudan etkilenen hem de etkileyen olarak okul müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 5 yönetici ve 5 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken okulların seçiminde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmış, okullardan öğretmen seçerken gönüllülük esasına uyulmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada öğretmenlere ders denetimine ilişkin 15 açık uçlu, yöneticilere ise 7 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yaklaşık 40 dakika ile 60 dakika arasında gerçekleşen görüşmeler, ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme kayıtları daha sonra bilgisayarda yazıya aktarılmıştır. Elde edilen araştırma verileri N Vivo 8 nitel veri analiz programında içerik analizi ile çözümlenmiştir. Kodlamaların yapılması sürecinde ise alan uzmanından destek alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın her adımında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen en önemli *Bulgular* şöyledir: Çalışma grubundaki öğretmenler, hem müdürün hem de denetmenlerin yaptığı ders denetimlerinin biçimsel kaldığını, evrak denetiminden öteye gitmediğini düşünmektedirler. Buna karşın müdürler evrak denetiminin eylemin yansıması olduğu için gerekli ve önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler okul müdürünün denetlemesi sırasında olumsuz duygu yaşamazken denetmenin denetlemesi sırasında gerginlik, güvensizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadır. Öğretmenler, okul müdürünün ders denetiminin daha çok biçimsel katkılarını vurgulamışlardır, denetmenlerin denetiminin katkısından ise yalnızca bir öğretmen söz etmiştir. Okul müdürünün yaptığı denetimin yetersizliklerin başında müdürün yetkin olmaması, rehberlik yapmaması, denetimi sınırlı bir sürede yapması, denetimi yasal zorunluluktan yapması, dönüt vermemesi; denetmenin yaptığı ders denetiminin yetersizliklerinin başında şekilci olması, denetimi sınırlı bir sürede yapması, rehberlik yapmaması, dönüt vermemesi gelmektedir. Katılımcılar yapılacak nitelikli bir ders denetiminin öğretmene, öğrenciye, sürece, okula ve yöneticiye katkısının olacağını dile getirmişlerdir. En fazla vurgulanan katkı ise öğretmene ilişkin olmuştur. Yönetici ve denetmen tarafından yapılacak nitelikli bir ders denetiminin, öğretmen performansını artıracak belirtilmiştir. Araştırmalar öğretmenlerin etkililiğinin öğrenci başarısında okulla ilişkili faktörler içinde en önemlisi olduğunu gösterirken (Daley ve Kim, 2010), öğretmen performansını artıracak her uygulamanın öğrenci başarısına ve eğitime katkı sağlayacağını söyleyebiliriz. Ayrıca araştırma *Bulgularından* hareketle, yapılacak denetimlerde toplanan verilerin yalnızca öğretmenin performansını geliştirmek amacıyla kullanılırsa değer kazanabileceği (Hopkins ve Moore, 1993) söylenebilir.

Araştırma *Bulgularına* göre öğretmenler anlık denetim değil süreç denetimini tercih etmektedirler ve bazı öğretmenler okul müdürünün kuruma daha çok hakim olduğunu düşündükleri için denetimin denetmen tarafından değil müdür tarafından yapılmasını tercih etmektedirler. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) araştırma *Bulguları* da paralel şekilde öğretmenlerin müdür değerlendirmesini tercih ettiklerini, süreç değerlendirmesi ve performansın daha yakından izlenmesini istediklerini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Denetim, ders denetimi, öğretmen denetimi.

Kaynakça

- Acheson, K., A. & Gall, M., D. (2003). *Clinical Supervision and Teacher Development - Preservice And Inservice Applications*. USA: John Wiley & Sons, Inc
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen Denetimini Kim Yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Özel Sayı*, 98-121.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Daley, G., & Kim, L. (2010). A Teacher Evaluation System That Works. National Institute for Excellence in Teaching. Los Angeles: Santa Monica National Institute for Excellence in Teaching.
- Hopkins, W., S. & Moore, K., D. (1993). *Clinical supervision: A Practical Guide to Student Teacher Supervision*. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Marton, F. (2005). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Robert R.Sherman, Rodman B.Webb (Ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* içinde (s.140-161). London: RoutledgeFalmer.
- Marzano, R., J. ; Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effectivesupervision - Supporting the Art and Science of Teaching*. Virginia: ASCD MemberBook.
- MEB Denetim Rehberi, 2011. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/01/962556/dosyalar/2012_12/26035621_retmen_denetim_rehberi.pdf adresinden 4 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> adresinden 4 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 114-129.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ID:522

Tam Gölge, Güneş Tutulması ve Ay Tutulması Konularında Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına Etkisi

Kadriye KARA
Fen ve Teknoloji Öğretmeni

Yrd. Doç. Dr. Fethiye KARSLI

ÖZET

Problem durumu: Bilimsel bilginin arttığı, teknolojinin hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin hayatımızın her alanında olduğu bilgi ve teknoloji çağında fen eğitiminin etkileri oldukça önemlidir. Bu yüzden gelişmiş ülkeler fen eğitiminin kalitesini arttırmak için çalışmalar yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin bilgiyi kendi yapılandırması, gözlem ve deneyler yapması, yaparak yaşayarak öğrenmeleri, bilişsel ve psikomotor becerilerinin yanında duyuşsal becerilerini de katmaları beklenmektedir (Abdüsselam, 2013). Öğrencilerin sahip olduğu yanlış kavramlar yeni bir konunun öğrenilmesinde engelleyici bir etki oluşturabilir. Bu yüzden kavram yanlışlarından arınık olması diğer öğrenmelerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Yağbasan ve Gülçiçek (2003), kavram yanlışısını, bir kişinin bir kavramı anladığı şeklinin, ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından önemli derecede farklılık göstermesi şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sahip olduğu yanlış bilgiler ve deneyimler yeni öğrenecekleri bilgileri sağlıklı yapılandırılmasını engelleyerek kavram yanlışlarının devam etmesine ve yeni kavram yanlışlarının oluşumuna zemin hazırlamakta ve yorumlama yeteneğini köreltmektedir. Fen bilimlerindeki kavramların genellikle soyut olmaları nedeniyle öğrencilerde genellikle kavramlar zihinde resmedilememekte ve yanlışlar ortaya çıkmaktadır (Özalp ve Kahveci, 2011). Bu amaçla fen eğitimcileri bilginin etkin yapılandırıldığı ve kavram yanlışlarının en aza indirildiği araştırmalara odaklanmıştır (Ayyıldız ve Tarhan, 2012). Eğitim faaliyetlerinde öğrenci ve öğretmen etkileşimi kadar etkileşimin hayatla bağlantılı olması gerekir. Eğitim faaliyetlerinin önündeki en büyük engel öğrenciyi, öğretmeni veya her ikisini birden öğrenmeye güdüleyememektir. Bu engeli ortadan kaldırmak için geliştirilen öğrenme yaklaşımlarından biri de “bağlam temelli öğretim yaklaşım” (BTÖY) dir (Bülbül ve Matthews, 2012).

BTÖY’de derslerin işleniş alışılğagelenden farklı olarak, sadece temel hatlarıyla değil, konu ya da kavramlar günlük hayattan seçilen uygun bağlamlarla anlatılmaya çalışılır. Böylece öğrencilerin konuların günlük yaşamla ilgili olduğunu fark etmeleri sağlanır (Yaman, 2009). Bu çalışmada BTÖY’nin kullanılmasının sebebi öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları olayları yaptıkları etkinliklerle öğrenmelerine ve bu olaylarla fen bilimleri dersi arasında ilişki kurmaları beklenmektedir (Hırça, 2012; Ültay, 2012; Çam, 2008). BTÖY dersleri daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek öğrencilerin anlamalarına katkıda bulunur (Acar ve Yaman, 2011; Yavuz ve Kepceoğlu, 2011). Bunun yanında bu yaklaşımın öğrencilerin fen dersine karşı olan tutumları da oldukça değişmektedir (Ayvacı, 2010).

BTÖY ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların konuları şu şekilde özetlenebilir: Demircioğlu ve diğerleri (2006) periyodik cetvel konusunu hikayelerle öğretiminde, Çam (2008) sınıf öğretmenlerinin virüs, bakteri ve mantarlar konusundaki BTÖY’nin etkisine, Ünal (2008) madde ve ısı konusunun öğrenilmesinin BTÖY’nin etkisine, Yaman (2009) solunum ve enerji konusunda öğrencilerin ilgisini çeken bağlamlarla öğretilmesine, Değermenci (2009) 9. sınıf dalgalar ünitesine yönelik BTÖY’nin etkisine, Ekinci (2010) 9. sınıf kimyasal bağlar konusunun öğretilmesinde BTÖY’nin etkisine, Ayvacı (2010) fizik öğretmenlerinin BTÖY hakkındaki görüşlerine, İlhan (2010) 11. sınıf kimyasal denge konusunun öğretilmesinde BTÖY etkisine, Yayla (2010) elektromanyetik indüksiyon konusunun BTÖY etkisine, Acar ve Yaman (2011) mikroorganizmalar BTÖY etkisine, Kutu ve Sözbilir (2011) 9. sınıf kimya dersi hayatımız kimya ünitesinin öğretiminde BTÖY etkisine, Hırça (2012) fizik konularından iş, güç ve enerji, pascal prensibi, yağmur oluşumu, gemilerin nasıl yüzdüğünü, açık hava basıncını BTÖY etkisinin incelenmesine olarak söyleyebiliriz.

Yapılan bu çalışmalardan tam gölge, güneş tutulması ve ay tutulması konusunda BTÖY’e göre yürütülen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Tam gölge, güneş tutulması ve ay tutulması konularındaki kavram yanlışlarının olması öğrencilerin daha sonraki güneş sistemi, astronomi ve uzay çalışmaları konularını öğrenmelerine engel olacaktır. Bu kavram yanlışlarının önüne geçilebilmesi bu konuların öğrenilmesine kolaylık sağlayacaktır.

Çalışmanın amacı: Bu çalışmanın amacı tam gölge, güneş tutulması ve ay tutulması konusunda öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermeye BTÖY’nin etkisini incelemektir.

Yöntem: Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin tam gölge, güneş ve ay tutulmaları konusundaki kavram yanlışlarını gidermeye BTÖY’nin etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın yöntemi ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna 4x40 dakikalık ders saati boyunca geleneksel yöntemle (anlatım, soru-cevap) konu anlatılmış, deney grubuna ise BTÖY’e göre konu anlatılmıştır. BTÖY’e göre anlatılan derste “Buse’nin Korkusu” adlı bağlamdan yola çıkılarak tam gölgenin büyüme-küçülme durumları, güneş tutulması ve ay tutulması kavramları anlatılmaya çalışılmıştır. Bunun için BTÖY’e uygun olarak çalışma yapıları hazırlanıp öğrencilere dağıtılmıştır. Veri toplama aracı olarak “tam gölge, güneş tutulması ve ay tutulması kavram testi” ve kavramlar hakkında yarı yapılandırılmış mülakat soruları kullanılmıştır. Kavram testinin analiz işlemlerinde istatistiksel yöntemlerden faydalanırken, nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Sonuçlar: BTÖY'e göre işlenen dersin gerçek hayatla ilişkili olmasından dolayı geleneksel yöntemle işlenen derse göre öğrencilerin tam gölge, güneş tutulması ve ay tutulması konularındaki kavramsal anlamalarını daha arttırdığı, BTÖY'e göre düzenlenen etkinliklerin onlarda öğretim uygulamasından önce tespit edilen yanlışlarını gidermede daha etkili olduğu ve olumlu yönde bir kavramsal değişim sağladığı **Sonuçlarına** ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, tam gölge, güneş tutulması, ay tutulması, kavram yanlışlığı

Kaynakça

- Abdüsselam, Z. (2013). *Çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: kuvveti keşfedelim örneği*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ayyıldız, Y., ve Tarhan, L. (2012). The Effective Concepts on Students Understanding of Chemical Reactions and Energy. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 72-83.
- Bülbül, M.Ş ve Matthwes, K. (2012). Bağlam Temelli Eğitimin Olası Geleceği. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hırça, N. (2012). Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 313-325.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam Temelli ARCS Öğretim Modeliyle 9.Sınıf Kimya Dersi 'Hayatımız Kimya' Ünitesinin Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 29-62.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Evren Yayıncılık, Ankara.
- Özalp, D. ve Kahveci, A. (2011). Maddenin Tanecikli Yapısı ile İlgili İki Aşamalı Tanılayıcı Soruların Ontoloji Temelinde Geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (191), 135-155.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek Ç. (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanlışlarının Karakteristiklerinin Tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 102-119.
- Yaman, M. (2009). Solunum ve Enerji Kazanımı Konusunda Öğrencilerin İlgisini Çeken Bağlam ve Yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 215-228.
- Yavuz, İ ve Kepceoğlu, İ. (2011). Bağlantı Konusunda Bağlam Temelli ile Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarısı Üzerine Etkilerinin İncelemesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3 (8), 143-166.
- Yayla, K. (2010). *Elektromanyetik indüksiyon konusuna yönelik bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 9. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ID:523

Effects Of The Conceptual Conflict Strategy On Students' Cognitive Models Regarding Covalent Bonding: Which Model Experienced Conceptual Change?

Assoc. Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Atatürk Faculty of Education
filizk@marmara.edu.tr

Sevinç ARUCU
Marmara University, Atatürk Faculty of Education
kimyaci52@hotmail.com

ABSTRACT

Problem statement: Student alternative conceptions are resistant to change despite specifically designed teaching interventions (Harrison, Grayson, and Treagust, 1999; Driver, 1989; Hameed, Haekling, & Garnet, 1993; Osborne & Freyberg, 1985). Conceptual change learning model has been put forwarded as having potential in helping students in their journey from their alternative conceptions towards the scientific ones (e.g., Posner et al., 1982; Hewson, 1981; Hewson & Hewson, 1983). According to Posner et al., (1982) learning is a process of conceptual change where a status change has occurred within individuals concept ecology. This model can be seen to derive from the Piagetian notion of 'equilibration'. According to Piaget, equilibration is a self-regulating process. It begins when new information which is perceived to be in conflict with previously held ideas, evokes a state of disequilibrium in the mind of the learner. This disequilibrium leads to reorganization of the existing knowledge (i.e., accommodation) in order to regain a state of equilibrium. To this end, the crucial element of the strategy is the presentation of conflicting information which is assumed to initiate the process of equilibration.

Strategies that are designed specifically to produce conceptual conflict and hence dissatisfaction with an existing conception called as conceptual conflict. The general framework upon which the instructional sequence based involves three phases; awareness, where students' existing conceptions regarding the key phenomena are made explicit, conceptual conflict, where conflict is evoked through presenting conflict-producing material (e.g., discrepant event, empirical evidence and so forth) and resolution, where students are helped to resolve this conflict and to formulate the new conception. Conflicting information can be presented as a discrepant event (Nussbaum and Novick, 1982) as empirical evidence (Stavy and Berkovitz, 1980; Johnson and Howe, 1978) or as exposure to counter ideas (Cosgrove and Osborne, 1985; Rowell and Dawson, 1985) or a combination of the latter two (that is introducing the counter-intuitive idea following demonstration (Rowell and Dawson, 1981; Johnson and Howe, 1978).

Several studies concentrated their efforts on the effectiveness of conceptual conflict in fostering conceptual change. Some of these studies concluded that that cognitive conflict has an important/positive effect on conceptual change (Lee et al., 2003; Niaz, 1995; Thorley & Treagust, 1989; Hashweh, 1986; Stavy & Berkovitz, 1980) whereas some disputes its effectiveness (Limon, 2001; Hewson, Beeth & Thorley, 1998; Dekkers & Thijs, 1998; Dreyfus, Jungwirth & Elivitch, 1990). Researchers think that the success of producing conceptual conflict depends heavily on how the conflicting information is presented. Therefore, different ways of creating conflict has been studied. The relationship between the effectiveness of the strategy and students' academic achievement was also investigated. However, the relationship between the effectiveness of the conceptual conflict strategy and students' cognitive models has not been studied. Thus, in this study students' cognitive models regarding covalent were determined and the effects of conceptual conflict strategy on these cognitive models have been investigated.

Purpose: The present study targets to investigate the effectiveness of teaching intervention designed based on conceptual conflict strategy over students' cognitive models regarding covalent bonding. It also aims to find out students' cognitive models that experienced conceptual change at the completion of the teaching intervention.

Methodology: So as to find out students' cognitive models regarding covalent bonding an open-ended questionnaire (n=10) was designed. The questionnaire was distributed to secondary students. Ideographic analysis was adopted in analysing students' written responses and covalent bonding drawings. Having analysed students' written responses, students' cognitive models were determined. The effectiveness of conceptual conflict strategy on students' learning a pre-post experimental design was adopted. The open ended conceptual questionnaire (n= 10) was designed and distributed prior to and right after the teaching intervention. Nine graders science students participated in the study. Paired-sample T-test was benefitted in finding out changes in students' pre and post responses.

Findings: The results of ideographic analysis show that students have different models regarding covalent bonding. Secondary students seem to have covalent bonding models that are inconsistent with the scientific one. Ideographic analysis indicates that conceptual conflict strategy is effective in changing students' cognitive models into the scientific one. They also show that almost all students started to use a more scientifically acceptable/sophisticated cognitive model concerning covalent bonding. The data obtained is still under examination therefore the relationship between students' cognitive models and the effectiveness of conceptual conflict strategy could not be determined. These findings will be presented in the congress.

Key words: Science education, Conceptual conflict, Covalent bonding, Secondary students

References

- Cosgrove, M. and Osborne, R. (1985) "Towards a Teaching Model", Learning in Science: The Implications of Children's science (edited by R. Osborne and P. Freyberg), Heinemann.
- Dekkers, P.J.J.M., & Thijs, G.D. (1998). Making productive use of students' initial conceptions in developing the concept of force. *Science Education*, 82(1), 31-52.
- Dreyfus, A., Jungwirth, E., & Eliovitch, R. (1990), Applying the "cognitive conflict" strategy for conceptual change -some implications, difficulties, and problems. *Science education*, 74, 555-569.
- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11,481-490.
- Hameed, H., Hackling, M. W., & Garnett, P. J. (1993). Facilitating conceptual change in chemical equilibrium using a CAI strategy. *International Journal of Science Education*, 15, 221-230.
- Harrison, A. G., Grayson, D. J., & Treagust, D. F. (1999). Investigation a Grade 11 Student's Evolving Conceptions of Heat and Temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 55-87.
- Hashweh (1986). Toward an Explanation of Conceptual Change, *European Journal of Science Education*, 8, 229-249.
- Hewson, P. and Hewson, M. (1983). Effect of instruction using students prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, pp. 20, 731-743.
- Hewson, P. W. (1981). A conceptual change approach to learning science. *European Journal of Science Teaching*, 31,933-946.
- Hewson, P., Beeth, M., & Thorley, N.R. (1998). Teaching conceptual change. In B. J. Frasier, & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Johnston, J.K. and Howe, A.C. (1978) "The use of cognitive conflict to promote conservation acquisition, *Journal of Research in Science Teaching*, 15 (4), pp. 239-247.
- Lee, G., Kwon J., Park, S.S., Kim J.W., Kwon, H.G., Park, H.K. (2003) Development of an instrument for measuring cognitive conflict in secondary-level science classes, *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 585-603.
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, 357-380.
- Niaz, M. (1995). Cognitive Conflict as a Teaching Strategy in Solving Chemistry Problems: A Dialectic-Constructivist Perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 959-970.
- Nussbaum, J. and Novick, S. (1982) "Alternative Frameworks, Conceptual Change and Accommodation: Toward a principled Teaching Strategy", *Instructional Science*, 11, pp.183-200.
- Osborne, R., & Freyberg, P. (1985). Learning in science: The implication of children's science. Auckland: Heinmann.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Rowell, J.A. and Dawson, C.J. (1981) "Volume, Conservation and Instruction: A Classroom Based Solomon Four Group Study of Conflict", *Journal of Research in Science Teaching*, 18 (6), pp. 533-546.
- Rowell, J.A. and Dawson, C.J. (1985) "Equilibration, conflict and Instruction: A new class-oriented perspective", *European Journal of Science Education*, 7 (4), pp.331-344.
- Stavy, R. and Berkovitz, B. (1980) Cognitive conflict as a basis for teaching quantitative aspects of the concept of temperature. *Science Education*64: 679-692.
- Thorley, N. R. & Treagust, D. F. (1987). Conflict within dyadic interactions as a stimulant for conceptual change in Physics. *International Journal of Science Education*, 9 (2), 203-216.

Türk Üniversite Örnekleminde Yaşam Doyumunun İlintili Olduğu Yaşam Değerleri

Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, atayli@mu.edu.tr

ÖZET

Değer kavramı sözlük anlamıyla; *bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet ya da yüksek ve yararlı nitelik* olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Bu tanım daha çok değerın günlük dilde kullanımını ifade etmektedir. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi değer günlük dilde, bir şeye değer olmak, değmek anlamında kullanılmaktadır. Bir şeyin değerli, önemli, faydalı, anlamlı olup olmadığını tartan, paha biçen bir değerlendirmeyi ve arkasından gelen kararı ifade etmektedir. Bir şeye değer yüklemek için, ona değecek ayarda, iyi, istenilir, faydalı, önemli olması gerekmektedir.

Ülkemizde ise, 1960 ve 70’li yıllara denk gelen, psikoloji ve sosyoloji içinde ele alınan *değerler* (Kuşdil, Kağıtçıbaşı (2000), 1990’lı yıllardan sonra başlayan ve 2000’li yılların başlangıcından itibaren giderek güçlenen bir eğilimle, kuramsal ve uygulamalı çalışmaların konusu olmaktadır. Örneğin Türkiye’de 2000-2011 yılları arasında değerler konusundaki lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışma, en çok 2006 ve sonrasında değerlerin çalışıldığını, en çok eğitim bilimciler tarafından ve değerler eğitimi mantığı ile çalışıldığını ve en çok ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde çalışıldığını ortaya koymuştur (Adıgüzel- Ergünay, 2012).

Değerler konusunda, Rokeach ile birlikte alan yazına en fazla katkı yapan iki kuramcının biri olan Schwartz, tarihsel olarak daha sonra değerler konusunu çalışmaya başlamış olan oldukça tanınmış bir kuramcıdır. Schwartz’a (1999) göre değerler, sosyalleşme sürecinde kazandırılan, kişinin kendi kişilik özellikleri ve kendi kişisel deneyimlerinden de etkilenerek oluşturulan, arzu edilir, istenilir olanları gösteren değerlendirmelerdir. Rokeach’a (1973) göre, bireyin sahip olduğu tüm değerler, değerler sistemi denilen bir örüntü içerisinde önem sıralamasına göre sıralanmaktadır. Yeni bir değerın öğrenilmesi ve değer sistemine dahil edilmesiyle değerler sistemi de değişmektedir. Yeni bir değer, değer sisteme katıldığında, her bir değer öncelik sıralamasına göre yeniden sıralanmaktadır. Dolayısıyla değerlerin tamamen durağan olduğundan da, sürekli değiştiğinden de söz edilemez. Değerler bireysel ve toplumsal değişime izin verecek kadar değişken, ancak bireylerin belli bir kişilik yapısını yansıtacak kadar da durağandır (Akt. Korkmaz- Devrani, 2010:52).

Bu çalışma bireylerin önemsendiği, öncelik olarak benimsediği değerlerin, bireylerin ruh haline etki edeceği ve davranışlarına rehberlik edeceği varsayımı üzerine kurgulanmıştır. Bu amaçla, kişilerin öncelikli değerlerinin onların yaşam doyumu algısına etkisini incelemek hedeflenmiştir. Yapılan başka çalışmalarda öncelik olarak benimsenen yaşam değerlerinin, bazı psikolojik özelliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin; Bir grup Amerikan ve Çin’li yönetici ile yürütülen bir çalışmada, sosyal sorumluluğa ve etiğe önem verme ile, en fazla ilişkili olan yaşam değerinin, *özdeşlik* (evrensellik ve yardımseverlik) ile *muhafazakarlık* (geleneksellik ve uyum) olduğu anlaşılmıştır (Schneider, Zollo ve Manocha, 2010). Özdemir ve Koruklu (2011) tarafından yapılan çalışmada Türk üniversite öğrencileri için mutluluk ölçeğinden aldıkları puan ile *evrensellik*, *kendini yönetme* ve *yardımseverlik* arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu yönde yapılan başka çalışmalarda ortaya konmaya çalışılan *Sonuç*, herhangi bir psikolojik özellik ya da eğilim ile yaşam değerlerinin ilişkisini ortaya koymaktır. Bu çalışmada yaşam değeri ile ilişkisi araştırılan özellik, yaşam doyumu algısıdır.

Yöntem: Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine devam etmekte olan, basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 407, 2., 3., 4. sınıf öğrencisi ile 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin % 54,8’ i kız (218), % 45,3’ü (181) erkektir. Öğrencilerin yaş aralığı 18 ile 29 (X:20,7650, Ss:1,3507) arasında değişmektedir. Öğrencilerin değer tercihleri, Schwartz Değerler Ölçeği ile, yaşam doyumu, Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Köker (1991) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği ile ve öğrencilere ait demografik veriler ise Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Schwartz Değerler Ölçeği: Schwartz, Rokeach’ın değerlere ilişkin sınıflandırmasını temel alarak 57 değer maddesini içeren ve 10 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ölçekte yer alan söz konusu 10 değer, güç, başarı, hazcılık, uyarılım, kendini yönlendirme, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenliktir (Schwartz, 1994). Schwartz bu değerlerin geçerliğini önce 40 ülke, sonra ilave ülkelerle 54 ülke bazında test etmiş ve değerlerin % 82 oranında bütün ülkelerde benzer sınıflandırıldığını, 10 temel değerden ortalama 8’inde kültürler arası bir uzlaş olduğunu ortaya koymuştur (Sagiv ve Schwartz, 1995). Söz konusu ölçek Türkçeye Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından uyarlanmıştır. 1990 yılında Bursa ilinde 15 farklı okuldan yaş ortalaması 35 olan 183 öğretmenle yapılan çalışmada Schwartz tarafından belirtilen ölçek maddelerinin % 84 olasılıkla benzer algılandığı ve benzer değerler altında gruplandığı görülmüştür. Bu *Sonuç*, ölçeğin dilsel eşdeğerliği adına tatmin edici bir *Sonuç* olarak kabul edilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Yaşam Doyumu Ölçeği: Araştırmada kullanılan Schwartz Değerler Ölçeği, Rokeach’ın değerlere ilişkin sınıflandırmasını temel alan, 57 değer maddesini içeren ve 10 alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Schwartz söz konusu değerlerin geçerliğini önce 40 ülke, sonra ilave ülkelerle 54 ülke bazında test etmiş ve değerlerin % 82 oranında bütün ülkelerde benzer sınıflandırıldığını, 10 temel değerden ortalama 8’inde kültürler arası bir uzlaş olduğunu ortaya koymuştur (Sagiv ve Schwartz, 1995). Söz konusu ölçek Türkçeye Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından uyarlanmıştır. Diener, Emmons,

Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği ise, genel yaşam doyumunu ölçen, ergenlerden yetişkinlere kadar tüm yaşlara uygun olan ve 7'li derecelendirilmiş, beş maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir.

Bulgular: Araştırma kapsamında ilk olarak, tüm üniversite öğrencilerinin, hangi değerleri daha öncelikli tercih ettiği incelenmiştir. Yedi dereceli bir değerlendirmede, 1 en düşük değeri, 7 en yüksek değeri temsil etmektedir. Buna göre, tüm grup açısından en yüksek ortalama ile tercih edilen değer özdenetimdir (X: 6,4561, Ss: .6261) Bunu sıra ile, evrensellik (X: 6,3994 Ss: .6349), güvenlik (X: 6,3129, Ss: .6036), yardımseverlik (X: 6,2962 Ss: .5967), uyma (X: 6,1045 Ss: .7595), başarı (X: 6,0269 Ss: .7070), geleneksellik (X: 5,4622 Ss: .8166), uyarılım (X: 5,4355, Ss: .9712), hazcılık (X: 5,3592, Ss: 1,0330), ve güç (X: 5,2172, Ss: 1,1368) değeri takip etmektedir. Değer tercihi önceliklerinin, değer kümeleri açısından yapılan değerlendirmesinde ise, en çok özdeşlik değeri kümesinin (X: 6,3280, Ss: .5412), ikinci olarak muhafazakarlık değeri kümesinin (X: 6,0021, Ss: .5782), üçüncü olarak değişim açıklık değeri kümesinin (X: 5,9498, Ss: .5760) ve son olarak özgüven değeri kümesinin (X: 5,6346, Ss: .7299) tercih edildiği görülmüştür.

İkinci olarak, yaşam doyum ve yaşam değerleri açısından cinsiyete özgü bir farklılık olup olmadığı İlişkisel Örneklem t-Testi kullanılmış ve iki grup arasında bazı anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin yaşam doyum puanı (X: 25,7451, Ss: 5,5012), erkek öğrencilerden (X: 23,3642, Ss: 7,7786), daha yüksektir ve bu fark istatistik olarak anlamlıdır ($t=3,498$ $p<.001$). Yaşam değerleri açısından ise; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, uyma ($t=2,859$ $p<.001$), güvenlik ($t=2,270$ $p<.001$) ve evrensellik ($t=2,143$ $p<.05$) değerini daha çok önemseyen, erkek öğrencilerin ise güç değerini kız öğrencilerden daha fazla önemseyen anlaşılmıştır ($t=2,207$ $p<.05$). Kız ve erkek öğrenci grupları arasında, başarı ($t=1,459$ $p>.05$), hazcılık ($t=1,178$ $p>.05$), uyarılım ($t=1,440$ $p>.05$), özdenetim ($t=1,448$ $p>.05$), yardımseverlik ($t=1,550$ $p>.05$) ve geleneksellik ($t=,627$ $p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

Momentler Çarpımı Korelasyon kat sayısına göre ölçülmüş ve şu Sonuçlar alınmıştır. Buna göre, yaşam doyumla anlamlı bir ilişkisi olan değerler sırasıyla, yardımseverlik ($r=.218$ $p<.001$), uyma ($r=.195$ $p<.001$), hazcılık ($r=.191$ $p<.001$), güvenlik ($r=.165$ $p<.001$), başarı ($r=.159$ $p<.001$), geleneksellik ($r=.148$ $p<.001$), evrensellik ($r=.131$ $p<.001$), ve güç'tür ($r=.117$ $p<.05$). Değişkenler arasında .05 ve .001 anlamlılık düzeyinde istatistik olarak anlamlı ilişki söz konusu olmakla birlikte ilişkinin gücü zayıftır. Yaşam doyumla anlamlı bir bağ göstermeyen değişkenler ise, uyarılım ($r=.096$ $p>.05$) ve kendini yönlendirme ($r=.091$ $p>.05$) değişkenleri olmuştur.

Tartışma ve Yorum: Türk üniversite öğrencilerinin değere ilişkin önceliği çeşitli araştırmacılarca çalışılmıştır. Örneğin; Aygün- Karakitapoğlu ve İmamoğlu (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, bir grup Türk üniversite öğrencisinin değer öncelikleri sıralamasında evrensellik ve yardımseverlik değeri en öncelikli değerler olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencileri için en öncelikli değeri kümesi özdeşlik, ikinci olarak özgüven, üçüncü değeri kümesi değişim açıklık ve son olarak muhafazakarlıktır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin en öncelikli değerlerinin evrensellik, yardımseverlik ve geleneksellik olduğu görülmüştür. Bunu özyönelim, güç, güvenlik ve başarının takip ettiği, en düşük düzeyde ise, hazcılık ve uyma değerinin seçildiği görülmüştür. Taylı (2012) tarafından yapılan ve Türk üniversite öğrencilerinin tercih etmiş oldukları değerlerin önceliğinin araştırıldığı çalışmada da, evrensellik, yardımseverlik, güvenlik, uyum, geleneksellik gibi özdeşlik ve özgüven değeri en çok tercih edilen değerler olurken, güç en düşük, uyarılım ikinci en düşük, hazcılık üçüncü en düşük değeri tercih edilmiştir. Araştırmanın tüm Sonuçları, benzer bir mantık ile mevcut Bulgular eşliğinde değerlendirilecektir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O.C. ve Ergünay, O. (2012). Türkiye’de değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinden incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (41), 18-33.
- Karakitapoğlu-Aygün, Z. & İmamoğlu, E. O., (2002). Value orientations of Turkish university students and adults. *The Journal of Social Psychology*, 142, 333-351.
- Devrani-Korkmaz, T.(2010). Kişisel değerlerin kurumsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamalar. *Osmangazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 49-70.
- Özdemir, Y. ve Nermin Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 190-210.
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç.(2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Schneider, S.C., Zollo, M. & Manocha, R.(2010). Developing socially responsible behaviour in managers. *JCC*,39: 21-40.
- Schwartz, S.H. (1994). Are the Universal aspects in the Structure and Contents of Human Values ?. *Journal of Social Issues*, 50(4): 19-45.
- Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An international Review*, 48 (1), 23-47
- Schwartz, S.H. & Sagiv, L. (2000). Value consensus and importance: A cross- national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 31 (4), 465-497.
- Sagiv, L. & Schwartz, S.H. (1995). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Taylı, A. (2012). Priority of values related with peace in turkish culture and the use of the results in creating a culture based on peace. 2. *International Conference on Human and Social Sciences ICHSS 2012*. March 23-24 Tirana Albania.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Evrim: Fenomenografik Bir Çalışma

Şirin İlkörücü GÖÇMENÇELEBİ
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ilkorucu@uludag.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Evrim teorisi canlılar arası ilişkilerin açıklanması bakımından biyolojik kavramları arasındaki bağlantıların kurulması bakımından önemli bir teoridir. Geçmiş ve gelecekteki olayların yorumlanmasını sağlayarak, bugün dünyada yaşayan canlılar arasındaki akrabalığın derecesini ve nedenlerini ortaya koyar. Evrim genel olarak değişim anlamına gelmektedir. Toplumlar evrimsel olarak nitelendirilen değişimler, kalıtsal madde aracılığıyla bir kuşaktan ötekine aktarılan değişimlerdir. Yeryüzünde yaşayan canlıları en ilk başlangıçtaki durumlarından günümüzdeki çeşitliliğin ortaya çıkmasına kadar geçirdikleri değişikliklerin tümünü kapsar (Demirsoy 1984; Şengün 1992; Futuyma 2008, Campell ve Reece 2010). Ancak evrim dersinin müfredatta yer alıp alması son yıllarda Türkiye’de tartışılan konular arasında yer almaktadır. Evrim dersi yüksek öğretim fen bilgisi öğretmenliği programına 2009 yılında eklenen bir ders olmakla beraber fen ve teknoloji programında ise çeşitli üniteler içerisinde ihtiyaç duyulan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin evrim konusuna bakış açıları ve fikirleri ise onların ders anlatımlarını dolayısıyla öğrencilerin bakış açılarını etkilemektedir (Köksal ve Aslan 2007). Oysa müfredattan kaldırılması düşünülen bu dersin, öğretmenlerin eğitimleri sonucunda daha doğru olarak öğrencilere aktarılacağı düşünülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin evrim kavramına yönelik algılarının ortaya konmasının gereğini ortaya çıkmaktadır. Fenomenografik araştırma yöntemi yardımıyla bireylerin aynı kavramı nasıl algıladıklarından yola çıkarak kavramın genel algılanışı hakkında genel algıya ulaşılabilir. Fenomenografik yaklaşım kısaca ikinci derece bakış açısından bireyin etrafındaki dünyada yer alan olguyu nasıl kavramlaştırdığını tanımlamak, analiz etmek ve anlamak yani bireyin algıladığı şekilde tarif etmek olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin kendilerini saran dünyanın çeşitli yönlerine ait bu farklı kavrayışları karakterize edilmeye çalışılır Fenomenografi, nesneler ve olaylarla ilgili algıların ifadeye dönüşmüş tarzından genellemeler yapmaya başka bir deyişle tanımlama kategorileri oluşturmaya çalışır. Bu bağlamda tanımlama kategorileri birçok bireyin yaşadığı farklılıklarından yararlanır. (Marton 1986; Demirkaya, Tomal 2008, Çepni 2007, Çekmez ve ark 2012). Gerek Türkiye’de, gerek yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde doğal seçim adaptasyon veya mutasyon ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği, üniversite öğrencilerinin evrim teorisine yönelik tutumlarının araştırıldığı, fen eğitiminde evrim öğretiminin öneminin vurgulandığı veya evrim dersinin öğretimi için örnek ders planlarının tasarlandığı çalışmalar bulunmaktadır. Ancak ülkemizde öğretmenlerin evrim kavramını algılamalarına yönelik fenomenografik bir araştırmaya rastlanmamıştır. (Apaydın ve Sürmeli 2006; Köksal ve Arslan 2007; Yılmaz ve Apaydın 2007; Baumgartner ve Duncan 2009; Gregory ve ark 2009; Annanç ve Bahçekapılı 2012). Bu araştırmada evrim dersi almayan öğretmen adayları ile alan öğretmen adaylarının evrim kavramı algıları fenomenografik araştırma yöntemiyle belirlenerek, evrimi bütün olarak nasıl algıladıklarının ortaya koyulması ile öğretmen eğitimindeki boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla Fen Bilgisi öğretmen adayları evrimi nasıl ve hangi yollarla betimlemektedir ? sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem: Yöntem Bu çalışmada öğrencilerin açıklamalarını değerlendirmek amacıyla fenomenografik yöntem seçilmiştir. Veri toplama araçları Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına evrim kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla, kısa ve açık uçlu sorulardan oluşan bir Yarı Yapılandırılmış Anket Formu verilerek üç soru sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. Bu soruların analizinde öğrencilerin kendi el yazılarıyla ifade ettikleri tanımlamalar, araştırmanın fenomenografik analizi için veri kaynağını oluşturmıştır. Araştırma grubu: Araştırma grubunda evrim dersini alan ve almayan Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Anket soruları 3 yıl süresince her yıl bu dersi almadan önce ve aldıktan sonra çalışmaya katılmaya istekli olan öğrencilere uygulanmıştır. Dersi almadan önce ankete cevap veren öğrenci sayısı 130 (birinci yıl 56, ikinci yıl 40, üçüncü yıl 28), son uygulamaya katılan öğrenci sayısı birinci yıl 30, ikinci yıl 20 ve üçüncü yıl 30 öğrenci olmak üzere 80 öğrencidir. Eğitimin içeriği: Evrim eğitiminde evrimi bütün bir kavram olarak vurgulayan doğal seçim, türler zaman içinde evrimleşirler, canlıların çeşitliliği, ortak bir ataya sahip olma, türleşme, evrime deliller, evrimin hızı ve yönü, insanın evrimi olmak üzere 8 temel kavram belirlenmiştir National Research Council (1998) Ders planı bu temel kavramları içerecek şekilde uygulanmıştır. Belirlenen konular araştırmacı tarafından günlük yaşamdan güncel haberleri de içerecek şekilde hazırlanan sunular üzerinden ve öğrencilerle tartışma metodu kullanılarak anlatılmıştır. Evrim dersi haftada 2 saat olmak üzere toplam 14 hafta anlatılmıştır. Verilerin Analizi Araştırma sorularından elde edilen verilerin çözümlenmesinde “fenomenografik analiz yöntemi” ile betimleyici istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sorulara ilişkin yanıtlarının değerlendirilmesi sırasında önce tüm cevaplar bir oturumda oldukça hızlı bir şekilde okunmuştur. Sonra yine aynı cevaplar hızlı bir şekilde ikinci ve üçüncü kez okunarak kodlama ve tasnif edilmiş. Üçüncü okumadan sonra bazı geçici ön kategoriler ana hatlarıyla belirlenmiştir Bu öncü kategorilerden yararlanılarak betimleme kategorileri oluşturulmuştur. İlgili aşamalarda ortaya çıkan *Sonuçlar* tablo ve şekiller yardımıyla sunulmuştur.

Beklenen sonuçlar: Araştırmada evrimi tanımlayınız sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda gerek evrim dersini alan gerek almayan öğrencilerde evrim değişimdir, gelişimdir ve farklılaşmadır ve evrim değişimi gelişimi ve çeşitliliği açıklar, canlıların oluşumunu, varoluşu açıklar algısının ön plana çıktığı görülmüştür. Ancak evrim algıları doğru olmasına rağmen öğrencilerin evrim hakkındaki görüşleriniz nedir? sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda dersi alan öğrencilerin evrimin geçerli olmayan bir kuram dır algısından , evrimin geçerli bir kuram dır yönünde algısal değişim tespit edilmiştir. Bu

Sonuç öğrencilerin bir kavramı doğru tanımlayıp algıladıkları halde, o kavrama yönelik farklı bir görüşe sahip olabileceklerini göstermektedir. Bunun nedeni bilginin yapılandırılması sürecinde sahip oldukları ön bilgileri veya içinde bulundukları sosyo kültürel ortamları olabilir. *Sonuç* olarak elde edilen verilere göre bilimsel verilere dayandırılarak verilen eğitim öğretmenlerin evrim kavramına yönelik algılarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Kaynaklar Annanç, E. Bahçekapılı H. G. (2012). Türk üniversite öğrencileri arasında evrim teorisini anlama ve kabul etme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 13(1): 1-11
- Apaydın, Z. Sürmeli, H. (2006). Üniversite öğrencilerinin doğal seçim, adaptasyon ve mutasyon ile ilgili görüşleri *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22:31- 46
- Apaydın, Z. Sürmeli, H. (2006). Üniversite öğrencilerinin evrim teorisine yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 8(3), 820-842.
- Baumgartner, E., Duncan, K. (2009). Evolution of students' ideas about natural selection through a constrictivist framework. *The American Biology Teacher*. 71(4): 218-227).
- Campbell, N. A. Reece, J. B. (2010). *Biology* (6. Editon). Benjamin Cummings- Pearson Education Ed. Ertunç Gündüz, Ali Demirsoy ve İsmail Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık
- Çekmez, E., Yıldız, C. Ve Bütünler, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2):77- 1102
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık. ISBN:975-417-000-2
- Demirsoy A. ((1984). *Kalıtım ve evrim* Ankara: Meteksan Yayınları No:11 Futuyma, D. J. (2008). *Evolution*. Snauer associates inc. (Ed. Aykut Kence ve A. Nihat Bozcuk) Ankara: Palme Yayıncılık
- Gregory, R. T., Ellis, G. A. J. (2009). Conception of evolution among science BioScience. 59 (9):792-799
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49
- National Research Council. (1998). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Şengün, A., Ulakoğlu S. (1992). *Evrime*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi. ISBN: 975-404-205-5
- Yılmaz, B., Apaydın, Z. (2007). Fen ve biyoloji eğitiminde evrim öğretimi ve bilimin doğası. *Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu*. Malatya: İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü, 3,4 Mayıs

Interpretations of Learner Autonomy by Turkish Instructors of English

Asst Prof Oya BÜYÜKYAVUZ
Süleyman Demirel University
Department of English Language Teaching
oyabuyukyavuz@sdu.edu.tr

ABSTRACT

Statement of the Problem: Since its conception in the 1980s learner autonomy has been foci of attention in foreign language teaching. Although autonomy has been defined in various ways by a number of researchers to date, Holec's (1981) definition of learner autonomy as 'the ability to take charge of one's own directed learning' still remains to be the most influential one. According to Borg (2012), in a teaching context where learner autonomy is fostered, learners turn out to be more motivated and focused. Benefiting from learning opportunities offered outside the classroom, autonomous learners, he states, tend to take more risks. In the same vein, Scharle and Szabo (2000) state that in order for any learning process to be successful learners should develop a responsible attitude. That is, learning occurs when learners do share responsibility for the outcome with their teachers.

Although much research has been documented on theoretical bases, applications or potential benefits of autonomy with regard to language learners the studies on teachers' beliefs about autonomy are relatively limited. The studies in the related literature prove that teachers' instructional choices are influenced by their beliefs (Borg 2007). From this respect the issue as to what teachers believe about the concept of autonomy needs to be given due credit. It should be noted that concepts come to life, serve better and can be translated into informed practices when they are well understood and interpreted. With this in mind, the current study aims to investigate what Turkish instructors of English understand by the concept of learner autonomy. As mentioned earlier, the number of the studies on teachers' beliefs about autonomy in the global arena is scarce. In Turkey, the number of studies conducted on the concept of learner autonomy in language learning is also limited. As thus, the present study is assumed to contribute to the limited data on autonomy in language learning in Turkish context.

Methodology: The study was guided by the following research questions:

What do Turkish instructors of English understand by the concept of learner autonomy?

Do their understandings of autonomy show differences in terms of teaching experience, the highest degree obtained, gender and the type of institution they work for?

What do Turkish instructors of English do to promote autonomy in their particular teaching contexts?

Participants: The sample for the present study is drawn from the Turkish instructors of English working in the schools of foreign languages at six universities. Of the participating universities two were private and the others were the state universities.

Instrument: A questionnaire developed by Borg (2012) was used to collect data. In the first part, there are 37 Likert scale closed items eliciting information about key themes regarding learner autonomy. The open-ended question in the second part asked the participants to write what they do to promote autonomy. The last part included demographic information questions.

Data Collection: A total of 150 questionnaires were mailed to six institutions in the 2013-2014 academic year. In order to further contribute to the trustworthiness of the collected data through questionnaires (Glesne & Peshkin 1992) the researcher is going to conduct semi-structured interviews with a number of volunteer participants at the home university.

Data Analysis: The data collected through the questionnaires will be analyzed appropriately by using SPSS, statistical package for social sciences. The open-ended question and the interviews will be analyzed through content analysis.

Anticipated Findings (expected results)

As the analysis of the collected data is in progress it is difficult to state clear findings at present. However, based on the returned questionnaires, as a preliminary finding though, it can be said that the beliefs of the instructors about learner autonomy show differences across the type of the institutions they work for. The returned questionnaires also revealed that the majority of the participants responded to the open-ended question as to what they do to foster autonomy in detail. Although we cannot have the whole picture of what they do specifically in their classrooms, looking at open-ended section of the returned questionnaire we can say that Turkish instructors of English are involved in various endeavors to promote autonomy in their particular contexts.

Key words: Autonomy, English language teaching, Turkish instructors of English, English as a foreign language

Kaynakça

- Balçıkınlı, C. (2007). *The investigation of the instructors' attitudes towards learner autonomy at prepatory school*. Language Teaching Multilingual Europe. International Conference, Vilnius, Lithuania.
- Balçıkınlı, C. (2008). Learner Autonomy in EFL Settings. *Kastamonu Education Journal*. 16,1,277.
- Balçıkınlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 90-103.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2011) What's new in autonomy? *TLT JALT 2011. Special Issue. Plenary Speaker Article*. 35-4.
- Borg, S. (2007). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Borg, S. (2012). *Learner Autonomy: English Language Teachers' Beliefs and Practices*. ELT Research Paper. 12-07.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Çakır, A. & Balçıkınlı, C. (2012). The Use of the EPOSTL to Foster Teacher Autonomy: ELT Student Teachers' and Teacher Trainers' Views. *Australian Journal of Teacher Education*: 37: 3, Article 2.
- Çoban, Z. (2002). Attitudes towards Learner Autonomy in Gazi University and Yıldız Teknik University. *Paper presented at the International INGED Conference on Interchanges and Exchanges: Current Trends in ELT*, Metu, Ankara, Turkey.
- Cubukcu, F. (2009). Learner autonomy, self regulation and metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education* 2,1.
- Glesne, C & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: an Introduction*. Longman. N.Y.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Inozu, J. (2011). Developing learner autonomy in the language class in Turkey: voices from the classroom. *Asia Pasific Educ. Rev.*, 12, 523-531.
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000) *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge University Press
- Sert, N., (2006). "EFL Student Teachers' Learning Autonomy," *Asian EFL Journal Quarterly*, 8(2), 180.
- Tütüniş, B. (2010). *Changing Teacher Beliefs and Attitudes Towards Autonomous Learning. Fostering Autonomy in Language Learning*. edited by David Gardner.

Yrd. Doç Dr. Betül TİMUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
betultmr@gmail.com

Dr. Nagihan İMER ÇETİN
Gazi Üniversitesi
nagihanimer@gmail.com

ÖZET

Giriş: Proje tabanlı öğrenme öğrencileri problem çözme becerilerini kullanmaya sevk eden, bilgiyi yapılandırma sürecinde kendi kendilerine çalışmalarına ve gerçekçi bir şekilde çalışmalarını *Sonuçlandırıp* kendi ürünlerini ortaya koymalarına olanak sağlayan bir öğretim şeklidir (Cole ve ark., 2002). Proje tabanlı öğrenmede öğrenci kendisine verilen problemin çözümüne ulaşırken takip ettiği sırayı, kullanacağı stratejileri kendisi karar verir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998). Bu nedenle bu öğrenmenin en önemli özelliği öğrenciye sorumluluk vererek öğrencide bağımsız öğrenme becerilerini kazandırmasıdır. Ayrıca projeler, öğrencilere bilimsel süreç becerisi kazandırma ve yaşayarak öğrenme imkânı vermektedir (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001). Öğrenciler proje üzerinde çalışırken istedikleri yerde ve istedikleri zaman çalışabilme fırsatını elde ederler. Böylece yaşadıkları çevrede hayatı bir ölçüde yaşamış olurlar ve hayattaki birçok bilgiye de öğretimlerinde yer vermiş olurlar (Akgün, 1995). Ancak bu süreçte her ne kadar öğrenciler bağımsız çalışıyor gibi gözükseler de öğretmenlerin proje tabanlı öğrenmede öğrencilerine rehberlik etmeleri gerekir. Öğretmenler öğrencilerin proje konusu olarak çalışmak istedikleri konuların proje çalışmasına uygunluğu hakkında öğrencilere yol gösterici olmalıdırlar. Öğrencilerine proje önerilerini liste halinde sunmalı ya da öğrencilerin üzerinde çalışmak istedikleri konuları belirleyip sınıfa getirmelidirler. Bu ve benzeri yaklaşımlarla öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme süreci boyunca proje seçimi, problemin proje tekniğine uygun olup olmadığının araştırılması ve onaylanması, projenin değerlendirilmesi gibi birçok aşamada öğrencilerinin yanında olması gerekir. Ancak bunun öncelikli koşulu, öğretmenlerin proje konusunda yeterli beceri ve donanımlara sahip olmasına bağlıdır. Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje geliştirmeye yönelik yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden 69 fen ve teknoloji öğretmeni ile proje geliştirmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin proje geliştirmeye yönelik yeterliliklerini daha detaylı incelemek için öğretmenlerden seçilen 10 öğretmen ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olayların doğal ortamında ve bütüncül bir şekilde ele alındığı nitel bir araştırma sürecinin takip edildiği araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada ise nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde kendi içerisinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflara ayrılırlar. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerden ve yararlanılmıştır.

Katılımcılar: Çalışmanın örneklem grubunu Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden proje danışmanlığı çalıştayına katılan 69 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Ancak bu öğretmenlerin içerisinde amaçlı örneklem yöntemiyle 10 öğretmen belirlenmiştir ve bunlarla yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılması amaçlanmıştır (Patton, 1997). Yapılandırılmamış görüşmelerin örnekleme oluşturulurken Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin beşinin erkek, beşinin bayan, meslekte beş ve üstü deneyime sahip olmalarına ve daha önce en az bir proje sunmuş öğretmenler olmalarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, beşi erkek, beşi ise bayan olmak üzere toplam 10 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile gönüllülük esasına göre yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci: Araştırmanın verileri fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje danışmanlığı çalıştayına katıldıkları esnada toplanmıştır. 69 fen ve teknoloji öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla proje geliştirmeye yönelik yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra bu öğretmenlerin arasından seçilen 10 öğretmen ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda ön görülemeyen soruların açığa çıkarılması ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin sınırlılığını ortadan kaldırarak daha detaylı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin analizi: Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerin analizinde ise içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu kavramlar gruplandırılarak temalara ulaşılır. İçerik analizi betimsel analize göre daha detaylı *Sonuç* verir çünkü bu analiz tekniğinde ön görülemeyen kavram ve temalar ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular ve Yorum : Araştırmada 60 fen ve teknoloji öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi sonucu öğretmenler Fen ve Teknoloji dersi öğretiminde deney aracılığıyla öğretimin proje tabanlı öğrenmeye göre daha iyi öğretim yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı çalışmaya katılmadan önce proje geliştirmeye yönelik kendilerini yeterli bulmadıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu proje geliştirmede öğrencilerin en çok zorlandıkları konunun fikir üretme olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler proje

* Bu çalışmanın verileri TÜBİTAK 2229 proje danışmanlığı çalıştayından elde edilmiştir.

geliştirmede kendilerinin karşılaştıkları en büyük sorunun ise yeni fikir üretme/proje konusu bulamama olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okullarının teknik donanımının proje geliştirmek için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu *Bulgulara* ek olarak, 10 fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan yapılandırılmamış görüşmeler analiz edildiğinde 5 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; proje geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar, projenin özellikleri, proje geliştirmede kullanılan yöntemler, proje değerlendirme süreci, projelerde teknolojidir.

Sonuç: Yapılan görüşmeler sonucunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje geliştirmeye yönelik kendilerini çok yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte proje geliştirirken tek sorumlu olarak kendilerini görmedikleri okul yönetimi ve öğrencilerinde bu süreçte sorumlu olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak öğretmenlerin proje danışmanlığı çalıştayına katıldıktan sonra proje geliştirmeye yönelik kendilerini daha yeterli buldukları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Fen ve teknoloji öğretmeni, Proje tabanlı öğrenme, Proje, Nitel araştırma.

Kaynakça

- Akgün, Ş. (1995). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Giresun: Akgün Yayınları.
- Cole, K., Means, B., Simkins, M. & F. Tavalı. (2002). *Increasing Student Learning Through Multimedia Projects*. Virginia, Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kubinova, M., Novotna, J. & Littler, G.H. (1998). *Projects and Mathematical Puzzles,-A Tool for Development of Mathematical Thinking*. European Research in Mathematics Education.
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Raghavan, K., Coken-Regev, S., Strobel, S. A. (2001). *Student Outcomes In A Local Systemic Change Project*. School Science and Mathematics, 101, 8.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık

Öğr. Gör.Dr.Sema ÇILDIR
Hacettepe Üniversitesi
sselman@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun, eğitim sisteminin yetiştirdiği öğrencilerin sorgulayan, merak eden, araştıran, kendi kendine bir şeyler öğrenme isteği olan ve öğrenebilen yeterlilikte olması çağdaş eğitimin gerekliliğidir. Bu nedenle öğrencilerin derslerde sadece ilgili konuyu öğrenmesi artık yeterli değildir. Öğrenilen konunun bilimdeki, teknolojiye kısıacası yaşamdaki yeri ve öneminin de kavranması gerekir. Böylece öğrenciler, öğrenmeye çalıştıkları temel kavramları güncel uygulamaları ile birlikte ele alarak, zihinlerinde daha kolay canlandırmaktadırlar. Kavramların nerde nasıl kullanıldığını görmek, hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta, hem bilgilerin kalıcılığını sağlamakta, hem de derse olan ilgi ve merakı artırarak düşük motivasyonlu öğrencilere yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitimde öğretmenlik mesleği, alan bilgisinin öğrencilere aktarımı kadar, alanla ilgili yeniliklerin de takip edilip öğrencilerle paylaşımını gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğini iyi bir şekilde icra edebilmek için sürekli olarak kişinin kendisini yenilemesi bunun için de bilimdeki yenilikleri takip etmesi son derece önemlidir.

Öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerinde alan bilgilerini edinirken güncel hayatla ne kadar ilişkilendirme yaptıkları ise, geleceğin öğretmenlerinin meslek hayatlarındaki verimliliklerinin bir ölçüsüdür. Bu nedenle öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine hazırlanırken kendi alan bilgileri ile günlük hayat arasındaki ilişkileri kurabilme becerisi kazanmalıdırlar. Bu çalışmada, fizik eğitiminde yer alan optik ve dalgalar konusunun teknolojiye önemi üzerinde durulmuştur. Fizik öğretmen adaylarının bu alandaki teknolojik gelişmeleri derslerinde ne sıklıkta kullandıkları ve yenilikleri takip edebilmek için gerekli olan yöntemler hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları araştırılmıştır.

Toplamlar varlıklarını devam ettirebilmek için sosyal, ekonomik ve bilimsel alanda sürekli gelişmek zorundadırlar. Toplamların hızlı gelişiminde ise bilgi aktarımı ve paylaşımı çok önemlidir. Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen ekonomik bir dalgalanma, tıpta uygulanmaya başlanan yeni bir teknik ya da askeri alanda meydana gelen bir gelişmeden anında haberdar olabilmek ve gerekli tedbirleri alabilmek güçlü bir haberleşme ve iletişim sistemini zorunlu kılar. Fiber optik sistemler ise iletişim ağlarında önemli bir yere sahiptir. Birçok alanda uygulamasına rastlanabilen fiber optik sistemler hızlı bir gelişim göstermektedir. Bir fiber optik sistem kısaca şöyle çalışmaktadır: Vericiye gelen elektrik sinyali burada optiksel sinyal haline dönüştürülür. Vericideki optik sinyal üretici, bilgi taşıyıcı olarak optiksel enerjiyi kullanır. Bu tıpkı bilgi taşıyıcı olarak kullanılan radyo dalgalarındaki elektromanyetik enerjinin radyo dalga kaynağı tarafından üretilmesine benzer. Alıcıdaki, optiksel fotodetektör ise optiksel sinyali alır elektriksel sinyale dönüştürür. Verici ve alıcı arasındaki sinyal iletimini ise fiber kablo yani dalga kılavuzu sağlamaktadır.

Fiber optik dalga kılavuzlarının karakteristik özelliklerini şöyle sıralayabiliriz;

- 1) Sıcaklık bakımından çalışma aralığı çok geniştir. Dalga kılavuzu -250°C ile 500°C arasında çalışabilir (Kao,1982).
- 2) Fiber kablolar yüksek elektromanyetik alanlı bölgelerde elektromanyetik alanla etkileşime girmeden bilgi transferini gerçekleştirebilirler.
- 3) Fiberlerden iletim sırasında optiksel dalga boyutlu enerji salınımları olmaktadır. Fakat bu enerji salınımları radyo frekanslarını etkilememektedir.
- 4) Birkaç fiber bir araya gelse de elektronik cihazlar için gürültü oluşturmazlar (Kao,1982).

Çalışmada, fizik öğretmen adaylarının Dalgalar Laboratuvarı dersi sonunda fiber optik ve bu alandaki yeni yöntemler hakkındaki görüşlerine de yer verilmiştir. Çalışma sonunda fizik öğretmen adaylarının yenilikleri takip etme becerileri ve bunu yaparken kullandıkları yöntemlerin neler olduğu hakkında bilgi edinilmiş olması da çalışmaya ayrıca önem kazandırmaktadır.

Problem durumu: Bu çalışmada fizik öğretmen adaylarının; Alan derslerinde güncel konuları takip etme durumları ve bu konudaki düşünceleri

Dalgalar ve optik konularının hayata uygulaması olan fiber teknolojisi hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi başlıca problem durumlarıdır.

Yöntem: Çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda aşağıda *Veri toplama araçları* ve veri analizi yöntemleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırma, bir devlet üniversitesinde fizik eğitimi anabilim dalında okumakta olan on iki fizik öğretmen adayı (üç erkek, dokuz bayan) ile yürütülmüştür. Katılımcılar, araştırmanın amaçlarına uygunluk sağlaması için titreşimler ve dalgalar dersini başarı ile tamamlamış öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Uygulanan etkinlikten sonra aynı grupta dönem içinde yüz yüze görüşmelerle (yarı-yapılandırılmış) uygulanan etkinliğin geçerliliği desteklenmiştir.

Veri toplama araçları: Çalışma, Dalgalar Laboratuvarı dersinde, bir dönem boyunca iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; dönem başında, öğrencilere üç kategoriden oluşan bir etkinlik kağıdı uygulanmıştır. Kategorilerin oluşturulması ve kategorilerin etkinlik kağıdındaki sıralaması için iki alan eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Ayrıca etkinliğin anlaşılabilirliği için iki öğrencinin (araştırma katılımcılarının dışında) fikirleri de alınmıştır. Etkinlik, bir ders saati süresince öğrencilere uygulanmıştır. İkinci aşamada; dönem boyunca, Fiber Optik Deneyi uygulanırken, iki öğrenciden oluşan gruplarla dönem

başında verilen etkinlik kağıdındaki B ve C kategorileri yüz yüze görüşme ile tartışılmış, öğrencilerin görüşleri kayıt edilmiştir. Ayrıca fiber optikteki yeni teknolojilere bir örnek olarak kaynak gösterilmiş, bu kaynaktaki önerilen yeni yöntemin *Sonuçları* ve önemi üzerine tartışılmıştır (Çıldır, 2007)

Veri analizi: Birinci aşamada uygulanan etkinlik kağıtlarının değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin sorulara göre yüzde frekansları hesaplanarak, değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen *Bulgulara* yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmelerin kayıtları olduğu gibi kullanılarak araştırma *Sonuçları* belirlenmiştir.

*Bulgular:*Araştırmanın ilk kısmında; fizik öğretmen adaylarına dağıtılan etkinlikte yer alan A, B ve C kategorilerinin analizinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

A: Öğrencilerden hiçbiri Titreşimler ve Dalgalar dersinden ders tekrarı durumuna düşmemiş, en yüksek ders geçme notu A2 (85-89), en düşük ders geçme notu D1(55-59) olarak belirlenmiştir.

B: Fizik öğretmen adaylarının % 66,66'nın temel kavramların güncel uygulamaları hakkında yeterli bilgi verildiğini düşünmekte olduğu, % 33,33'ünün ise kararsız olduğu belirlenmiştir.

2. Soruya Fizik öğretmen adaylarının %50'i katılmıyor ya da kesinlikle katılmıyor, % 33,33'ü kararsız, geri kalanı ise katılıyor ya da kesinlikle katılıyor.

3.Soruya, Fizik öğretmen adaylarının %41,66'nın %50 oranında yer vermeyi, %25'nin %100 ve yine %25'nin %75 oranında yer vermeyi, %16.66'nın %25 oranında yer vermeyi düşündüğü belirlenmiştir.

Bu kategoride elde edilen diğer önemli *Bulgular* ise, fizik öğretmen adaylarının Fen ve Teknolojideki gelişmeleri internet ve bilimsel dergilerden takip etmeleri, televizyon ve gazetelerin bu gelişmeleri takip için kullanılmamasıdır.

C: Bu kategoriden elde edilen diğer *Bulgulara* göre; fizik öğretmen adaylarının %50'i fiber optik sistemlerin uygulama alanlarına örnek verememiş, %50'i ise internet, haberleşme sistemleri ve kabloları örnek vermiştir. Fiber optik sistemlerin diğer sistemlere göre avantajları olarak ise fizik öğretmen adayları “daha hızlıdır” yanıtını vermiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında ise öğrenci görüşmeleri değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Titreşim ve Dalgalar, Fiber Optik, Optik, Fizik Öğretmen Adayları, Dalgalar Laboratuvarı.

Kaynakça

<http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/bilisim/moduller/optikkablolama.pdf>

Işıl Tanrıseven Üredi, Sare Şengül ve Ayla Gürdal. “Matematik Öğretiminde Problem Çözme Stratejisi Olarak Canlandırma Kullanılmasının Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi “ Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt. 25 (2)

Keiser, G. *Optical Fiber Communications*; McGraw- Hill, New York, 2000.

S. Çıldır, Ph. D. Thesis, Middle East Technical University, 2007.

J. Xiao, M. Zhang, X. Sun, *Optics Communications* 259 (2006) 115.

J. Xiao, X. Sun, M. Zhang, *J. Opt. Soc. Am. B* 21 (2004) 798.

K. S. Chang, *J. Lightwave Tech. LT* 4 (1986) 980.

C.K. Kao, *Optical Fiber Systems; Technology, Design and Applications*. McGraw-Hill Book Company, 1982, Chapters1,2.

Öğretmen ve Veli Arasındaki İletişimde Karşılaşılan Engeller

Prof. Dr. Fatma ÖZMEN
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
fatmaozmen@trakya.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM
Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
cemal.akuzum@dicle.edu.tr

Öğretmen Muhammed ZİNCİRLİ
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
bmuhammedzincirli@gmail.com

Öğretim Görevlisi Gülenaz SELÇUK
Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
gselcuk@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitim kurumlarında etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde, okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrenciler yanında öğrenci velileriyle kurulan iletişim büyük önem taşır. Özellikle sınıf içindeki öğrenci performansına ilişkin, öğretmen ve veliler arasında kurulan iletişim, öğrenci sorunlarının daha iyi anlaşılması, velilerin eğitime olan desteklerinin artırılması, etkili yönlendirme ve rehberlik yapılması ve nihayet öğrenci güdülenmesinin ve başarısının artırılmasında yaşamsal önem taşır. Bu nedenle, son yıllarda, öğrencinin okul başarısında ailelerin rolü ve okul-aile etkileşimine yönelik araştırmalar giderek artmaktadır. Bu araştırmalarda konuya genellikle iki ayrı açıdan yaklaşılmaktadır; bunlardan ilki, öğretmen-veli iletişimi ve ailelerin okul toplulukları ile okuldaki kurumsal etkinliklere katılımını kapsarken, ikincisi, çocukların akademik gelişimleri ile ilgili ailenin sağladığı desteğe yönelik araştırmaları kapsamaktadır (Rogers, Theule, Ryan, Adams ve Keating, 2009, s.34). Dolayısıyla, öğrenen toplumlar olarak okulların gelişmesinde ve öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmasında, öğretmen-veli iletişimi giderek artan bir önem taşımaktadır (Schussler, 2003).

Bununla birlikte, öğretmen ve veliler arasında sağlıklı bir iletişim her zaman mümkün olamamakta, birçok öğretmen velilerle etkili iletişim kurmada ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler açısından yetersiz kalmaktadır (Lawrence-Lightfoot, 2004). Bu ilişkiyi geliştirmeye yönelik oluşturulmuş olan okul-aile birliği veya okul koruma derneği gibi yapılar ve okul yönetimi arasında da düzenli ve etkili bir iletişimden bahsetmek mümkün değildir (Aslan, 1990; Aytaç, 2000).

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenler ve veliler arasında olması gereken etkili iletişime engel oluşturan unsurları, öğretmen görüşleri temelinde belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda, öğretmen-veli iletişiminde, kişisel, sosyo-kültürel, ulaşılabilirlik ve alan ve statüden kaynaklanan engellere ilişkin öğretmen görüşlerinin:

Cinsiyet,

Branş,

Görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem: Araştırma tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2011 yılında, Elazığ ili sınırları içinde bulunan 317 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü hesaplamak için Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır (akt. Özmen, 1997). Bu formüle göre, örnekleme alınması gereken öğretmen sayısı 350 olarak hesaplanmıştır. Elazığ merkezi ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarından, araştırma kapsamına alınan okul sayısı 21 olup, bu kurumlarda 806 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlere dağıtılan anketlerden 520'si yanıtlanarak geri dönmüş ve uygun şekilde doldurulan 514 anket analize dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, literatür bilgisi doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen "İletişim Engellerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Örneklem grubuna uygulanmadan önce ön uygulaması yapılan anketin yapı geçerliliğini tespit etmek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize dahil edilen 27 madde içerisinde 6'sı, faktör yük değerlerinin düşük veya aynı anda birden fazla faktörde birbirine yakın değerler taşıması nedeniyle, ölçekten çıkarılmıştır. *Sonuç* olarak anket 4 faktör (kişisel engeller; sosyo-kültürel niteliklerden kaynaklanan engeller; ulaşılabilirlikle ilgili engeller; alan ve statüden kaynaklanan engeller) ve 21 maddeden oluşmuştur.

Çalışmadan elde edilen veriler, kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizi (Kolmogorov-Smirnov Z testi) ve homojenlik testine (Levene's test) tabi tutulmuştur. Bu testlerin *Sonuçlarına* göre, parametrik dağılım özellikleri gösteren verilerin çözümlenmesinde parametrik testler kullanılırken söz konusu özellikleri göstermeyen veriler için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Öğretmen ve veli arasında etkili iletişime engel oluşturan unsurları belirlemek amacıyla, araştırmada, oluşturulan boyutlar temelinde, cinsiyet, branş ve çalışma süresi değişkenleri dikkate alınarak yapılan analizlerin yorumlanmasıyla şu *Sonuçlara* ulaşılmıştır:

Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak ulaşılan *Sonuçlar*, öğretmenlerin, öğretmen ve veli arasındaki iletişim engellerinden kişisel engellerle "genellikle" düzeyinde; sosyo-kültürel, ulaşılabilirlik, alan ve statüden kaynaklanan engellerle ise "çok nadir" düzeyinde karşılaştıklarını göstermektedir. Ayrıca, kadın öğretmenler, kişisel engellere daha çok tanık olurken, erkek öğretmenlerin, diğer boyutlarda kadınlara göre daha çok engelle karşılaştıkları görülmektedir.

Branş değişkeni dikkate alındığında, tüm branşlardaki öğretmenlerin, kişisel engellere "genellikle" düzeyinde maruz kaldığı; sosyo-kültürel, ulaşılabilirlik, alan ve statüden kaynaklanan engellerle ise "çok nadir" düzeyinde karşılaştığı anlaşılmaktadır. Sosyo-kültürel nedenlerden kaynaklanan engeller boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu; güzel sanatlar/özel yetenek

branşındaki öğretmenlerin, sosyal bilimler ve fen bilimleri branşlarındaki öğretmenlere göre sosyo-kültürel nedenlerden kaynaklanan engellerle anlamlı bir şekilde daha çok karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenine göre ulaşılan *Sonuçlar*, “kişisel engeller” boyutuna ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya koymaktadır. Kişisel engellerle en yüksek düzeyde “5 yıl ve daha az” çalışma süresine sahip öğretmenlerin karşılaştığı; bunu “16 yıl ve üzeri” ve “6-15 yıl” çalışma süresine sahip öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Diğer boyutlarda da çalışma süresi “5 yıl ve daha az” olan grubun diğer gruplardan daha çok engelle karşılaştıkları anlaşılmıştır.

Öğretmen-veli iletişimde karşılaşılan iletişim engelleri boyutlar temelinde incelendiğinde, *kişisel engeller* (velilerin okula yönelik önyargıları, velilerin toplantıları gereksiz görmeleri, öğretmenlerle güvene dayalı bir ilişkinin kurulmaması, velinin okur-yazar olmaması, çocukları hakkında olumsuz eleştiri alma kaygısı, velilerin okul yönetimi ve personeliyle yaşadığı problemler ve velilerin söylenenleri yanlış yorumlamaları, vb.) boyutunun “genellikle” düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. *Sosyo-kültürel nedenlerden kaynaklanan engeller* (velilerin dini eğilimlerinin karşı cinsle iletişimi olumsuz etkilemesi, düşük sosyo-ekonomik çevreye mensup velilerle yaşanan anlaşmazlıklar, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve velilerin çocuklarını çok başarılı bulma eğilimleri); *ulaşılabilirlikle ilgili engeller* (velilerin isteklerini ve düşüncelerini açık bir dille ifade edememeleri, öğretmeni dikkatle dinleyememeleri, ihtiyaç duyulduğunda velilere ulaşamaması, velilere yeterli zaman ayıramama, velilerle öğrenci hakkında istediği konuda konuşamama); *alan ve statüden kaynaklanan engeller* (velilerin ikamet ettiği yerin okula olan uzaklığı, velilerle okulda görüşülebilecek mekânların yetersizliği, öğretmen ve veli arasındaki sosyal statü farkının olması, bazı velilerle aynı okulda çalışılması ve velilerin iletişimde aracı kullanması, vb.) boyutlarının “çok nadir” düzeyinde karşılaşıldığı anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İletişim, Öğretmen, Veli, İletişim Engelleri.

Kaynakça

- Aslan, B. (1990). İlkokullarda Okul-Aile ilişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özmen, F. (1997). Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). Building bridges from school to home. *Scholastic Instructor*, 114(1), 24-28.
- Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G. R. ve Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Schussler, D.L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.

Aydın AFACAN
Milli Eğitim Bakanlığı
aydinafacan@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Şiir, tarihteki ilk örneklerinden günümüze, bazı temel özelliklerini korumakla birlikte değişerek gelmiş bir sanattır. Tarih içinde geçirdiği değişim, farklı türlerin ortaya çıkmasına yol açmış, bu farklılıklar da tanımlanmasını güçleştirmiştir. Buna karşın, ‘standart’ dilden farklı bir dil olduğu, kendine özgü bir gerçeklik ürettiği; ahenk, imgesel özellikler, çok anlamlılık, çağrışım zenginliği vb. özelliklere sahip bir söz sanatı olduğu biçiminde genel kabul görmüş bir tanım çerçevesi oluşmuş durumdadır. (Aksan, 1995; Easthope, 1983; Mukarovsky, 1970; Preminger, 1993). Bu özelliklerin, sanatsal, bilimsel ve felsefi söylemler arasındaki ayrımların belirginleştiği modernleşme süreciyle birlikte öne çıktığı düşünülmektedir. Diğer yandan, edebiyat türleri arasındaki ayrımlar da belirginleşmiştir. Ancak şiire ilişkin bazı beklentilerde, bu değişmelerin ve şiirin temel özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Örneğin Türkçe ve edebiyat eğitiminde şiir, bir sanat olarak değerlendirilmekten çok belli bir program doğrultusunda bazı konuların aktarımında bir araç olarak kullanılmaktadır. Milli eğitim programlarında, şiirin sanat yönüne vurgu yapılmasına karşın, özellikle ilk ve ortaokullarda eğitsel bir araç olarak kullanıldığı saptanmış bir olgudur (Afacan, 2013). Lise çağına gelmiş öğrencilerde modern şiirin nitelikli örneklerinin kavranması güçleşmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, önceki eğitim basamaklarında, şiiri, belirli bir üniteye ilişkin içeriğin aktarılması yönünde bir araç olarak gören anlayıştır. Önceki öğretim basamaklarında şiirin bir sanat olarak değerlendirilmesi yönünde atılacak adımlar başka çalışmaların konusudur. Bu çalışmada, lise aşamasında, nitelikli şiirin anlaşılması yönünde bir adım olarak değerlendirilen ‘Açık Yapıt Poetikası’ ışığında bir uygulama örneği yer almaktadır. “Açık yapıt” kavramı, kuramsal bütünlüğüyle Eco (2001) tarafından geliştirilen bir yaklaşımdır. Anlam yapısını oluşturan imge, eğretilme, simge ve mitolojik öğeler açısından bakıldığında şiir, doğası gereği “açık yapıt”tır. Açık yapıt poetikası, önermelerini, ana çizgileriyle “sanat yapıtının alımlanması ve sanatsal iletişim” gibi temel noktalarda sistemli biçimde ortaya koyması bakımından da işlevseldir. Eco (2001: 27), “açık yapıt” yaklaşımını “Her bir yorum yapıtı açıklar, ama onu tüketmez; her bir yorum yapıtı hakiki kılar, ama yapıtın mümkün olan tüm öbür yorumlarının bir tamamlayıcısıdır yalnızca” biçiminde ifade eder. Bu çalışma, belirtilen yaklaşım ışığında yapılan uygulamanın, öğrencilerin modern şiirin anlam evrenini kavraması açısından önemli olanaklar sunduğu düşüncesine dayanmaktadır.

Yöntem: Bu çalışma tek grup ön test – son test deseniyle kurgulanmıştır. Tek grup ön test - son test deseniyle gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön test), hem de deney sonrası (son test) ölçmeler vardır (Karasar, 2013). Ankara Kocatepe Mimar Kemal Anadolu Lisesi öğrencileriyle gerçekleştirilen “Açık Yapıt” yöntemi uygulamasından önce 11. Sınıf öğrencilerinden oluşan 22 kişilik bağımsız bir gruba 5 adet açık uçlu “şiiri anlama sorusu” sorulmuştur. (Sorular, Behçet Necatigil’in, ‘standart dille anlatım/öykülemeye dayalı birinci dönemi ile derin anlama dayalı açık yapıt örneklerini verdiği ikinci döneminden seçilen birer şiire yöneliktir.) Bu sorular, öncelikli olarak şiir sanatının “çok anlamlı” yapısı gözetilerek; sistemli olması bakımından da “Barrett Taksonomisi”ndeki basamaklar (basit anlama, yeniden organize etme, derin anlam/çıkarımsal anlama, değerlendirme ve beğenme) göz önünde bulundurularak hazırlanmış sorulardır. 4 haftalık uygulamanın sonunda aynı gruba aynı 5 adet açık uçlu “şiiri anlama sorusu” sorulmuştur. Çalışmanın sonunda, açık uçlu uygulamayla elde edilen veriler “içerik analizi”yle çözümlenmiş; kodlamalar ve buna bağlı temalar geliştirilmiştir.

Geçici bulgu ve sonuçlar: Kocatepe Mimar Kemal Anadolu Lisesi 11. Sınıf öğrencilerince (22 öğrenci) 5 adet açık uçlu soruya yanıtların çözümlenmesi sonucunda:

1. İki şiire yönelik sorulardan oluşan ön teste öğrencilerin bir bölümünün verdikleri yanıtlardan anlaşıldığı üzere, şiirin ‘çok anlamlı’ bir sanat olduğuna ilişkin bir farkındalığın bulunduğu ancak bunun şiirsel anlamın niteliğine ilişkin bir tutum olarak belirginleşmediği gözlenmiştir.
2. “Açık Yapıt” yaklaşımına ilişkin uygulamanın sonunda (son teste verilecek yanıtlarda) öğrencilerin “şiirsel anlama ulaşma” ve “modern şiiri anlama” düzeylerinde artış olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Şiir, açık yapıt, şiirsel anlam, şiir eğitimi.

Kaynaklar

- Afacan, A. (2013).Yazınsal Nitelik Açısından İlköğretimde Şiir ve Eğitimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, D. (1995). Şiir Dili ve Türk Şiir Dili. 2. Baskı, Ankara: Engin Yayıncılık.
- Easthope, A. (1983). Poetry as Discourse. London and Newyork: Methuen.
- Eco, U. (2001). Açık Yapıt. Çeviren: Çev. Pınar Savaş, İstanbul: Can Yayınları.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Mukarovsky, J. (1970). “Standart Language and Poetic Language”, Linguistics and Literary Style. Ed. D.C. Freeman, Newyork: Rirehard and Winston Inc.
- Preminger, A. & etc. (1993). The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Matematik Performanslarına Olan Etkisi

Seval Deniz KILIÇ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
denizk12@hotmail.com

Hüseyin ALKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi
huseyinalkan47@gmail.com

ÖZET

Birey, eğitimi sürecinde ve meslek içi eğitimi boyunca, belli kazanım ve becerileri edinmeli ve yaşamında bunları en iyi biçimde kullanabilmelidir. Bu nedenle öğrencinin, eğitim sürecinde sıralanan niteliklerin tümünü ve doğru biçimde edindiğinden emin olunabilmelidir. Edinimlerin göstergeleri ölçme ile ortaya konduğuna göre, eğitim süreci boyunca ölçmenin olabildiği ölçüde eksiksiz yapılması gereklidir. Yani ölçme ve değerlendirmenin en az hata ile gerçekleştirilmesi zorunluluk gösterir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden sonra eğitimde ölçmenin önemi biraz daha öne çıkmıştır. Eğitim politikalarını oluşturanların bu yaklaşımı, özellikle matematik eğitimi araştırmacıları ve matematik öğretmenleri tarafından üst düzey ilgi görmektedir (Niss, 1993; Webb&Coxford, 1993; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 1995) ; Lianghuo, 2011:s.2'deki alıntı). Öne çıkarılan ve "alternatif ölçme" olarak adlandırılan bu yeni ölçme yöntemleri, eğitim reformcuları tarafından da büyük ölçüde destek almış ve birçok ülkede öğretmenler tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Lianghuo, 2011:2). Öğrencinin yetkinliğini tam anlamı ile ortaya koyma arzusu matematik eğitimindeki ölçmede de farklı yaklaşımların kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bunun doğal sonucu olarak matematik eğitiminde performans ölçümü öne çıkmıştır. Performans ölçümü olay, olgu ya da problemi doğru anlamadan başlayıp uygulamaya giden bir süreçtir. Sürecin her adımında üst düzey verimlilik gösterme önemlidir. Bireyin gösterdiği performans dendiğinde akla, o kimsenin belli nitelik ve becerilerinin varlığı ve bunların kullanım biçimi akla gelmektedir. Bunlar kısaca, "*kavramsal anlaması, ön bilgilerinin var olduğunu göstermesi, problem çözmesi, yaptıklarını açıklama becerisi, aldığı eğitime uygun olarak edindiği farklılıkları ve çalıştığı konuya bilgisini uygulamaya yansıtma becerisi*" (Niemi, 1996b; Niemi 1997:s. 242'deki alıntı) olarak sıralanabilir. Matematik eğitime yönlendirdiğimizde performans, "*öğrencinin çeşitli yaklaşımları kullanarak problem çözme becerisidir*" denebilir (Slater 2007:1). Problem çözme başarısında öğrencinin problemin yanıtını kendisinin oluşturması, çözüm basamaklarının her birini açıklayabilmesi ve doğruluğunu kanıtlayabilmesi beklenir(Baxter, 2001). Performans ölçümünde kullanılabilecek problemler sıradan (rutin) olmayan problemlerdir. Çalışmada bu tür problemler tanıtılmış ve devamında öğrencinin problem çözme becerilerini artırmak için uygun öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında ise, tasarlanan öğrenme ortamının, öğrencilerin matematik performansına olan etkisi araştırılmıştır. Performansın geliştirilebilmesine en önemli katkıyı, uygun öğrenme ortamı sağlar. Fortune vd.'nin (2001) yaptığı çalışmada alan eğitiminde (field placement) öğrenci performansını etkileyen birçok faktörden söz edilmektedir. Bunların bazıları, öğretmen ve kurum (instructor and agency)(Alperin, 1998; Knight, 1996; Showers, 1990), öğrenci-öğretmen ilişkisi (Alperin, 1998; Fortune&Abramson, 1993), denetimin yapısı (Curiel&Rosenthal, 1987; Fortune&Abramson, 1993; Lazar&Eiskovits, 1997) ve ortam iklimi (Giddings, Thompson&Holland, 1996; Raskin, 1982) biçiminde sıralanmaktadır. Buna göre performansı etkileyen faktörleri sınıf içi ve fiziki-sosyal faktörler olarak ikiye ayırmak mümkün gözükmektedir. Bu çalışmanın problemini, "sınıf içi faktörlerin öğrenci performans gelişimine olan etkisi nedir" şeklinde belirlemek mümkündür.

Uygulamanın pilot çalışması 2009-2010 ve esas uygulama ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, bir Anadolu lisesinin 9. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Her iki çalışmanın süresi 27 hafta ile sınırlandırılmıştır. Sürelerin saat karşılıkları 108 ders saatidir. Çalışma 9. sınıf matematik programındaki kümeler, kartezyen çarpım, bağıntı ve fonksiyonlar öğrenme alanları ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma, yarı deneysel araştırma modeli ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışma öncesinde öğrencilerin ön öğrenmeleri belirlenmiş ve saptanan eksiklikler giderilmiştir. Öğrencilere yeni dönemde izlenecek yol-yöntem konusunda bilgi verilmiş, problem çözme örneklemeleri yapılmış, geliştirilen ve seçilen rutin olmayan problemler ile başlangıç performansları ölçülmüştür. Deney sınıfında belirlenen performans değişkenleri göz önüne alınarak öğrenme süreci sürdürülürken, kontrol sınıfında matematik programı gereği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması yürütülmüştür. Dönem sonunda, her iki sınıftaki öğrencilerin performansları birlikte ölçülmüştür. Dönem başı ve dönem sonu performans ölçümünden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sürecinde farklı performans göstergelerinde durum ve iki sınıf arasındaki benzerlik ve ayrıklıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen *Bulgular*, dönem başında öğrencilerin performans puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ve bunun yanında performans düzeylerinin birbirine yakın olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık uygulama süreci sonrasında deney grubu öğrencilerinin ortalama performans puanlarının kontrol sınıfından istatistiksel olarak anlamlı şekilde ayrıldığı görülmüştür. Bu fark bütün performans bileşenlerinde gözlemlenmektedir. Genel olarak deney sınıfı öğrencilerinin öğrenme ortamında, problem çözme sürecinin tüm basamaklarını kullanmış olması bu farka neden olmuş gözükmektedir. Bunun yanında, uygulama süreci öncesi ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin ortalama performans puanlarına bakıldığında uygulama sonrası lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, çalışmada kullanılan yöntem ve yaklaşımların anlam taşıdığı söylenebilir.

Kaynakça

- Baxter, J.(2001). Enhancing Student Achievement on Performance Assessments in Mathematics. Learning Disability Quarterly. Jan 1.
- Fortune, A. E.; McCarthy, M.; Abramson, J. S.(2001). Student Learning Processes In Field Education: Relationship Of Learning Activities To Quality Of Field Instruction, Satisfaction, And Performance Among MSW Students. Journal of Social Work Education 37 no 1. 111-24. Wint.
- Lianghuo, F. (2011). Performance Assessment in Mathematics: Concepts, Methods, and Examples from Research and Practice in Singapore Classrooms. Singapore: Pearson Education South Asia.
- Niemi, D. (1997). Cognitive Science, Expert-Novice Research, and Performance Assessment. Theory Into Practice, vol. 36, no. 4, s.240-246
- Slater, T. (2007), Performance Assesment. [http://www.flaguide.org/ extra/download/ cat/ perfass/ perfass.pdf](http://www.flaguide.org/extra/download/cat/perfass/perfass.pdf) (10.02.2007)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine Yönelik Yeterliklerinin İncelenmesi

Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
netaskin@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Erken yaşlarda matematiksel düşünce gelişiminin kritik olduğu kanaati yaygın bir şekilde kabul edildiğinden beri çocuklar için matematiksel öğrenme çevresi oluşturmada (Ktoridou, Eteokleous ve Gregoriou, 2005), çocukların matematiksel algılamalarını, gelişimlerini ve becerilerini destekleyip geliştirmede, matematiğe olan doğal ilgileri ve matematiği kullanma eğilimlerini arttırmada (Kriova ve Bhargava, 2002) öğretmenlerin rolünün önemine vurgu yapılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların matematikle doğru şekilde tanıştırılması için öğretmenlerin matematiği doğru tanımaları, yaşam içindeki yerinin farkında olmaları, uygun biçimde kullanmaları ve ne yapacaklarını iyi bilmeleri gerekir (Umay, 2003). Nitekim araştırmalar da çocuklarla ilgilenen ve matematikte çok güçlü olmamalarına rağmen çocukların yeteneklerini en iyi şekilde geliştirmelerine yardımcı olmak için istekli okul öncesi öğretmenlerinin (Diaz, 2008) erken matematik eğitimine yönelik yeterliklerinin tespit edilmesinin önemini ifade etmektedirler (Tokgöz, 2006; Umay, 2003).

Yapılan farklı çalışmalara göre, erken matematik eğitime yönelik öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilik, matematik eğitimi sırasında çocukların temel matematik becerilerini artırmak ve motivasyonunu yükseltmek için özellikle oyunlardan faydalanma, rehber olma, matematiksel dili kullanma, çocukları matematiksel dili kullanma yönünde teşvik etme gibi olumlu davranışlar geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerdeki sözkonusu bu yeterlik çocuklarda matematiğe karşı olumlu tutum gelişmesine ve matematiksel kavram kazanımının artmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur (Tarım ve Bulut, 2006; Young ve Loveridge, 2004).

Bu noktadan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime yönelik yeterliklerinin ne olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime yönelik yeterlikleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalıştığı kurum türü, erken matematik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama ve üniversitede matematik eğitimi ile ilgili dersler alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmeye değer bir konu olup, bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Amaç: Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime yönelik yeterliklerinin ne olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime yönelik yeterlikleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalıştığı kurum türü, erken matematik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama ve üniversitede matematik eğitimi ile ilgili dersler alıp almama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem: Tarama modelinde olan bu araştırmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı hedefleyen betimsel bir desen kullanılmıştır. Çalışmada araştırma problemine bağlı olarak nicel *Veri toplama araçları* kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalıştığı kurum türü, matematik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama ve üniversitede matematik eğitimi ile ilgili dersler alıp almama gibi bilgileri elde etmeyi amaçlayan “*Kişisel Bilgi Formu*” ve Tokgöz (2006) tarafından geliştirilen “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine Yönelik Yeterliklerini Belirleme Aracı*” kullanılmıştır. 5’li likert tipi ölçek, toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin seçenekleri “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlayıp “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine doğru sıralanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek 150 ve en düşük 30 puandır. Ölçekten elde edilen görece yüksek puan, okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime yönelik yeterliklerinin görece yüksek olmasını göstermektedir. Ölçeğin cronbach alpha katsayısı .97 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Van ili İpekyolu, Edremit ve Tuşba ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkököl anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan ve random yöntemle seçilen 210 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Yapılan bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Van ili merkez ilçelerindeki resmi ilkököl anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışmakta olan 210 okul öncesi öğretmeni ve kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

Bulgular: Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime yönelik yeterliklerinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi devam etmektedir. Betimsel istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı çalışmanın *Sonuçları* henüz tamamlanmadığından, ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın ışığında kongrede tartışılacaktır. Çalışmanın nicel verileri değerlendirilirken SPSS istatistik paket programındaki istatistik tekniklerinden yüzde ve frekans, ortalama, standart sapma, ve veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve post hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemeler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Bu araştırmadan elde edilen *Sonuçların*, devlet okullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimine yönelik yeterliklerine daha yakından bakabilme imkânı sağlayacağı gibi alınacak eğitim önlemlerine ve bundan sonra yapılacak çalışmalarda da pratik uygulama imkânlarına katkı sunacağı umulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Erken matematik, öğretmen, yeterlik, okul öncesi

Kaynakça

- Diaz, M. R. (2008). *The role of language in early childhood mathematics*, Florida International University: unpublished Phd. D. Dissertation.
- Kirova, A. ve Bhargava, A. (2002). Learning to guide preschool children's mathematical understanding: a teacher's professional growth, *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-99.
- Ktoridou, D., Eteokleous, N. & Gregoriou, G. (2005). Preschoolers developing mathematical understanding through computer-based activities, *Eurocon*, 1, 787-790.
- Tarım, K. ve Bulut, M.S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32/2, 152-164.
- Tokgöz, B. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili tutumları ve yeterliklerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Umay, A. (2003). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretmeye ne kadar hazır olduklarına ilişkin bazı ipuçları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 194-203.
- Young, J. ve Loveridge, M. (2004). Effectson early numeracy of a program using number books and games, *Early Childhood Research Quarterly* 1, 17, 255.

ID:534

Classroom Observation As A Reflective Practice Tool To Enhance The Self- and Collaborative Inquiry of Efl Pre-Service Teachers As a Community of Practice Through Macro and Micro Windows: The Case of An Elt Methodology Course in a Blended Learning Environment

Dr. Işıl Günseli KAÇAR
ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
iseltmet304@gmail.com

ABSTRACT

Traditional top-down models of teacher education, dominated by the process-product oriented, positivistic paradigms, are increasingly replaced by the reflective models of teacher development characterized by self-directed, collaborative, inquiry-based learning in the 21st century. Recent studies indicate that teachers develop their cognitions, and professional expertise in a socially-situated context governed by the negotiation and co-construction of meaning in an interactive fashion with their peers and colleagues. (Vygotsky, 1978; Borg, 2003; Freeman, 2002; Freeman and Johnson, 1998; Johnson and Golombek, 2003; Johnson, 2006). With the acknowledgement of the salience of critical reflection for pre-service teachers a variety of reflective practices have been widely adopted in mainstream teacher education to promote the identity of an inquiry-oriented practitioner. Action research and narrative inquiry are two such commonly used reflective tools to facilitate the development of dispositions in pre-service teachers to make informed decisions to make use more effective use of their knowledge and skills in class (Lattimer, 2012), providing them with opportunities for reflection-in-action and reflection-on-action, leading them to "a discovery and synthesis of their teaching philosophies" and a growth of self-efficacy (Rushton, 2004, p. 63,). must not only be inclined to achieve particular purposes but also be sensitive to the context of any teaching situation to know what knowledge and skills to put to use at any given time to achieve those purposes" (Schussler, Stooksberry, & Bercaw, 2010, p. 351). In the same vein, they provide a channel for understanding "the contextualized situations in which teachers come to know what they know and make the decisions that they do" (Ruston, 2004 p.62), being "sensitive to the context of any teaching situation to know what knowledge and skills to put to use at any given time to achieve those purposes" (Schussler, Stooksberry, & Bercaw, 2010, p. 351). Both tools, in fact, can be considered beneficial in fostering a reflective mind-set in pre-service teachers, empowering them to develop "a stronger professional identity and voice" (Lattimer, 2012, p. 16) by providing valuable insights into their own classroom practices.

However, despite the aforementioned contributions of these reflective practices to the professional development of teachers, there are likely to be certain concerns to prevent the full benefit from them due to some factors such as the following: the time-related constraints, the relatively short duration of the practice, the attitude-related constraints such as the unwilling participants, and the implementation-related constraints such as the difficulty involved in meticulously following the steps involved, the scope-related constraints such as the limited focus of the practice and the impact-related constraints such as the limited level of generalizability, and the program-related issues such as the stress on the pre-service teachers to conduct and present their research as part of the academic program requirements (Lattimer, 2012) Hence, there is a pressing need to cater for the socially-situated nature of the process of learning how to teach on the part of EFL pre-service teachers as a community of practice (Wenger,1998) and to prepare them to think critically and reflectively and become an agent of change in their contexts of teaching in the future, "enabling them to enter their careers with the capability for continuous professional development (Lester and Mayher, 1987; Mule, 2006 as cited in Yang, 2009 p.12). In light of this pressing need, both self-reflection and collaborative peer reflection should be incorporated in pre-service methodology courses in a blended fashion via classroom observations from the macro windows (the observation of an entire class) and micro windows (the observation of a targeted classroom activity) to cater for the need for the individual and collaborative nature of the observation as a reflective practice.

The purpose of the research is to explore pre-service teachers' reflective insights (both individual and collaborative) into the teaching of EFL reading and writing via the observation of videotaped microteachings in an ELT methodology course in a blended learning environment from both the macro and micro windows at an ELT department of a university in Ankara,. They did one microteaching for reading and one for writing in groups of three. The macro window is concerned with the observation of an entire classroom presentation while the micro window consists of a short segment of a classroom activity from the classroom presentation. The data in this qualitative study were collected through pre-service teachers' class blog entries during the course, and semi-structured interviews with all the participants, at the end of the course. 40 EFL pre-service teachers taking the course *ELT Methodology I*, constitute the population in the study. The participants were chosen via purposive sampling to strengthen the representativeness of the sample. They were given two-hour blog training before the study commenced. The data were analyzed via the constant comparison method, constantly comparing the emergent themes in the pre-service teachers' blog posts and in the interviews. The inter-rater reliability in the study was calculated to be 85% . The findings indicated pre-service teachers as a community of practice regard whole-class and targeted observations of classroom performance as complementary but with distinct benefits.. The study provided a strong rationale for incorporating both types of practice (i.e., observations from the macro and the micro window) into teacher education programs. It identified the benefits of whole-class and targeted observations and provided a strong rationale for incorporating both types of reflective practice into pre-service teacher education programs. Preservice teachers reported that observations from both perspectives linked their instinctual and impressionistic awareness of their classroom performance to a set of concrete teaching practices. They also pointed out they had a chance to critically evaluate their own strengths and weaknesses as prospective EFL teachers and to reconsider their own teaching perspectives through the eyes of their peers. The study revealed the observation of an entire class can enhance participants' knowledge of the overall organization of the lesson, of

the transitions from one activity to the next, of the relationship and the balance between the activities whereas in the targeted observation they tended to describe how an activity was executed and what they did in the classroom.

Key words: reflective practice, classroom observations, macro and micro windows, pre-service teachers

References

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Johnson, K. E., & Golombek, P.R. (2003). "Seeing" teacher learning. *TESOL Quarterly*, 37, 729-738.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 235-257.
- Lattimer, H. (2012). Action research in pre-service teacher education: Is there value added? *i.e.: Inquiry in Education*. 3 (1), 1-25.
- Rushton, S.P. (2004). Using narrative inquiry to understand a student-teacher's practical knowledge while teaching in an inner-city school. *The Urban Review*. 36 (1), 61-79.
- Schussler, D. L., Stooksberry, L. M., & Bercaw, L. A. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: Reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61 (4), 350-363.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Yang, S.H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 11-21.

Arş. Gör. Gökhan GÜVEN
Muğla Sıtkı Koçman Üni. Eğitim Fak.
gokhanguyen@mu.edu.tr

Güneş KESKİN
Muğla Sıtkı Koçman Üni., Eğitim Bil. Enst.
guneskeskin86@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üni., Eğitim Fak.
melekaltiparmak@gmail.com

ÖZET

Öğrencilerin anlamakta, öğretmenlerin ise anlatmakta güçlükler yaşadığı biyoloji konularından bir tanesi de bitkilerdir. Bu güçlüklerin sebebinin; öğretmenlerin çoğunlukla teorik ve disiplinler yöntemlerle, bitki yaşamını birbirinden bağımsız soyut kavram ve olgularla anlatmaları olduğu ortaya konulmuştur. Bitkiler üzerinde yapılmış araştırmaların çoğunun fotosentez konusu üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Halbuki; bitki yaşamına dair süreç ve ilişkilerin bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için bitkilerde su alımı, iletimi, terleme, organik maddelerin taşınması, ve solunum gibi konuların da kavram ve olgu düzeyinde kalıcı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, bitkilerde taşıma interdisipliner bir yaklaşımla; fizikteki kuram, teori ve uygulamalarla birleştirilmiş ve yorumlanarak öğretilmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen deneysel çalışmada; deney gruplarında bitkilerde taşıma, bu fizyoloji üzerinde geliştirilen farklı fizyolojik teorilerdeki hipotezlerin biyolojik bakış açısıyla sorgulanmasını içeren disiplinlerarası bir süreç ile öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın Başarı testinden elde edilen akademik ortalamalar anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Her iki gruba sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan ise öğretmen adaylarının disiplinlerarası yaklaşımla ders işlemeyi çok ilgi çekici bularak, yeni bir şey keşfediyormuş gibi heyecanlandıklarını söylemişlerdir.

Problem durumu: Fen Bilimlerinin temelini oluşturan Biyoloji, Fizik, Kimya gibi doğayı ve evreni bilimsel bakış açısıyla araştıran ve anlamaya çalışan pozitif bilimlerin öğretimi; çoğunlukla disiplinlerarası yaklaşımdan çok uzakta; birbirinden kopuk, birbiriyle ilgisiz ve stabil, değişmeyen ve gelişmeyecek olan bilgiler bütününe koşulsuz kabul etmeye dayanmaktadır. Hiçbir oluşum ve gelişim süreci geçirmemiş gibi düşünmeksizin doğrudan kabul edilen bilgiler bütünü, kanun ve yasalar şeklinde verilmesi ile fen konuları bilimsel bir bakış açısıyla öğrenilememektedir (McNair ve Stein, 2001; Feizibati, 2009). Bu nedenle fen ve teknoloji alanlarında insan gücünü yetiştirecek olan öğretmen eğitiminde de akademik ve pedagojik hedeflere istenilen düzeyde ulaşılamamaktadır. Halen uluslararası sınavlarda, özellikle doğadaki olayların yorumlanması, deneysel çalışmalardan *Bulgulara* ulaşma ve çıkarımda bulunma temeline dayanan sorularda ülkemizdeki öğrenciler düşük puanlar almaktadırlar. Çünkü en başta öğretmen adayları; bu disiplinlerin birbirinden ayrı olgular olduğunu düşünmekte, bu alanlar arasında bağlantı kuramamakta ve öğrendikleri bilgileri birleştirememektedirler. Doğanın, bilimlerin toplamı ve yorumu olduğu bilincinden yoksun olarak yetişmektedirler. Özellikle eğitimin temel kademelerinde öğrencilere verilmeyen bu disiplinlerarası yaklaşım, yorumlama ve birleştirme yeteneği, daha sonra bu alanların öğrenilmesinde birçok kavram yanılgısı ile birlikte akademik başarısızlığa neden olmaktadır (Varmus, 1999; National Research Council, 2003; Goldestein ve diğ., 2005; Mielczarek, 2006; Feizibati, 2009). Bu nedenle, tüm dünyanın eğitim sistemlerini disiplinlerarası bir yaklaşımla yenilediği de göz önüne alınarak öğretim yöntemlerinin olabildiğince disiplinlerarası bir metodolojiye dönüştürülmesi gerekmektedir (Yıldırım, 1996; Yeşilyurt ve Gül, 2011). Bu araştırmada, biyolojik bir işleyiş -bitkilerde taşıma- fizikteki kuram, teori ve uygulamalarla birleştirilmiş -biyofizik- ve yorumlanarak öğretilmeye çalışılmıştır. Bu *Çalışmanın amacı*; bitkilerde taşıma ve dolaşım konusundaki temel olayların- “su ve mineral bileşiklerinin aktarımı (toprakdan trakeid ögelerine)”, “su ve minerallerin ksilem üzerindeki aktarımı (bitki boyunca ve suyun yapıprakta yayılması)”, “suyun ve organik bileşiklerin floemde aktarımı”- fizikteki yerçekimi, konsantrasyon, mekanik basınç (kök basıncı teorisi), graviosmotik model, terleme kohezyon teorileri ile (Kargol ve diğ., 1995) yorumlanmasını sağlayarak öğretmektir.

Yöntem: Deney ve kontrol gruplarıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmada; deney gruplarında bitkilerde taşıma, bu fizyoloji üzerinde geliştirilen farklı teorilerdeki hipotezlerin biyolojik (fizyolojik) bakış açısıyla sorgulanmasını içeren disiplinlerarası bir süreç ile öğretilmeye çalışılmıştır. Kontrol gruplarında ise bitkilerde taşımada; biyolojik yapı ve fizyolojinin fizikteki teorilerle birleştirilmeden, fizik kanunları göz önünde bulundurulmadan doğrudan incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada ön test-son test uygulamasına katılan toplam öğretmen adayı sayısı 84 (Kız = 52, Erkek = 32), deney grubunda bu sayı 41 (Kız = 21, Erkek = 20), kontrol grubunda ise 43 (Kız = 31, Erkek = 12)’tir. “Bitkilerde Taşıma Sistemi Erişi Testi”, her iki gruba da farklı iki öğretimin etkisini araştırmak için ön test ve son test olarak uygulanmış olup çalışma 3 hafta sürmüştür. Araştırma sonrası her iki gruba, bu uygulama ile ilgili görüşlerini ve akademik başarılarına katkılarını sorgulayan açık uçlu sorular sorularak, bu soruların cevaplarını yazmaları istenmiştir. Verilerin analizi SPSS 20 paket programı kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının akademik başarılarının uygulama sonucunda bir farklılık gösterip göstermediği nicel olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından alınan görüşler ise nitel bir yaklaşımla gruplandırılarak değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(1,81) = 95.962$; $p = .002$, $p < .05$). Konu testinde deney grubunun puan

ortalamasının 22.63, kontrol grubunun puan ortalamasının ise 17.02 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar da farklılığın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin anlamakta, öğretmenlerin ise anlatmakta güçlükler yaşadıkları fen bilimleri alanlarından bir tanesi de biyolojidir. Bu güçlüklerin sebepleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin kullandıkları teorik ve disiplinler yöntemler, biyolojinin içerdiği konuların soyut olması gibi sebeplerden dolayı bireylerde oluşan başaramama korkusu şeklinde nedenler belirtilmektedir (Kılıç & Sağlam, 2004; Yeşilyurt, 2011). İnterdisipliner fen öğretiminde; öğrenilmiş bilgileri sürekli sorgulama ihtiyacı nedeniyle öğrenciler algılarını yüksek tutma zorunda kalmakta ve bu nedenle konuları daha iyi öğrenmektedirler. Çünkü iki ayrı disiplin alanında öğrenilmiş olan bilgilerin aynı anda hatırlanması, kullanılması, birleştirilmesi ve yorumlanması kolay bir iş değildir. Ancak özellikle lisans öğretiminde; bilgiyi sentezlemek ve yeni kavramlar ortaya atabilmek için bilimsel eğitimin temeli olan disiplinlerarası öğretime ihtiyaç olduğu literatürle ortaya konulmaktadır (Goldestein ve diğ., 2005). Her iki gruba sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan ise öğretmen adaylarının disiplinlerarası yaklaşımla ders işlemeyi çok ilgi çekici bularak, yeni bir şey keşfediyormuş gibi heyecanlandıklarını söylemişlerdir. Böylelikle fizik ve biyolojiyi tam anlamıyla öğrenip öğrenemediklerini, anlayıp yorumlayabilme becerilerinin ne seviyede olduğunu da sorgulayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Bitkilerde taşıma, İnterdisipliner, Fizik, Biyoloji

Kaynakça

- Feizibati, M. S. (2009). An experience teaching an undergraduate level course in biophysics. *Bioscene*, 35(1), 48-52.
- Goldestein, R. Nelson, P., and Powers, T. (2005). Teaching biological physics, *Physics Today*: 46-51.
- Kargol, M., Kosztolowicz, Przystalski, S. (1995): About The Biophysical Mechanism of the Long-Distance Water Translocation in Plants. *Int. Agrophysics*. Vol 9: 243-255.
- Kılıç, D. & Sağlam, N. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155-164.
- McNair, S., Stein, M. (2001). Drawing on their understanding: using illustrations to invoke deeper thinking about plants. Presented at the Association for the Education of Teachers of Science Annual Meeting, Costa Mesa, California.
- Mielczarek, E. V. (2006). Resource letter PBFi-1: Physical frontiers in biology. *Am. J. Phys.* Vol 74: 375-381.
- National Research Council, Bio 2010. (2003). Transforming Undergraduate Education for Future Research Biologist. National Academic Press, Washington DC, USA.
- Varmus, H. (1999). The impact of physics on biology and medicine, *APS News* Ağustos/ Eylül, 8.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Taşıma ve Dolaşım Sistemleri Ünitesi ile İlgili Kavram Yanılgıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 5(1), 17- 48.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kuramı ve programlar açısından doğurduğu *Sonuçlar*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 8.

Münibe GÜLLE
Methiye Dumlu Ortaokulu
mg_4.10@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Son yıllarda ülkemizde üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili önemli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde yetenekleri doğrultusunda gerekli eğitimleri alabilmeleri için kurulan Bilim Sanat Merkezleri önemli bir göstergedir. Ancak eğitimlerde kullanılacak etkin öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri hazırlama konusundaki eksiklikler BİLSEM'lerin başarısını olumsuz etkilemektedir(Sarı, 2013). Matematik eğitiminde ise uygun etkinlik geliştirme en önemli sıkıntılardan biridir. Diğer taraftan bilişim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler eğitim anlayışının değişmesini ve bilişim teknolojilerinin eğitim sürecinde daha etkin ve yoğun olarak kullanımını gerektirmektedir. Teknoloji, tüm eğitsel sorunları üstesinden gelebilecek bir çözüm olmamasına rağmen; günümüzde teknolojiler, öğretim işlerinde kullanılması gerekli araçlar haline gelmişlerdir(Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Ersoy(2005) teknoloji kullanımını matematik eğitimindeki yenilik hareketlerinin en önemli boyutlarından biri olarak nitelemektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde özellikle son yıllarda matematik öğretimi ve eğitimi üzerine yapılan çalışmaların teknoloji kullanımı konusunda yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. (Soner, 2003; Ersoy, 2005; Erdemir ve arkadaşları, 2009; Kılınç ve Salman, 2006). Bu çalışma da ise üstün yetenekli öğrencilerin matematik eğitiminde teknoloji kullanımının önemi ve gerekliliği, nedenleriyle birlikte ele alınıp, Afyonkarahisar Bilim ve Sanat Merkezi'nde yapılan uygulama ve etkinlik örnekleri ile öğrencilerin ve öğretmenlerin de görüşlerine yer verilmiştir.

Yöntem: Araştırmada 5, 6 ve 7 sınıf düzeyindeki öğrencilere dinamik geometri yazılımlarının kullanıldığı etkinlikler uygulanmıştır. uygulama sonucunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Beklenen Sonuçlar: Çalışma sonucunda elde edilen *Bulguların* bilim sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerine etkinlik hazırlama noktasında yardımcı olacağı, aynı zamanda ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin özellikle matematik eğitimleri alanında yaşanan planlama sorununa da olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- M.E.B. Bilsem Yönergesi (2007). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017 (2013).
- Bilgili A.E., (2004). Bir Türk Eğitim geleneği olarak Enderun'un yeniden inşası. 1.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 64
- Bingölbalı, E. ve Özmentar, M. (2009). İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Karakırık, E. (Ed) (2011). Matematik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Sarı H.,(2013). Türkiye'de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri için Öneriler Editöre Mektup Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2013, 1(2), Özel Sayı,146-149

Fizik Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Şebnem Kandil İNGEÇ
singec@gazi.edu.tr

Selin Görmez USTAALİOĞLU
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
OFMAE Fizik Eğitimi
selin.gormez@hotmail

ÖZET

Giriş: Eğitim araştırmalarında öğretmenlerin seçimlerinin ve eylemlerinin eğitim inançlarını şekillendirdiği belirtilmektedir (Quinlan, 1997, Akt: Yılmaz, Altınkurt, ve Çokluk, 2011). Ayrıca eğitim inançlarının eğitim felsefesine dayalı olarak oluştuğu vurgulanmaktadır (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995, Akt: Yılmaz, Altınkurt, ve Çokluk, 2011). Eğitim Fakültelerinde uygulanan programların felsefesi (Erdem, 2011), ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012) okul yöneticilerinin eğitim felsefelerine (Karadağ, Baloğlu, ve Kaya, 2009), öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri (Duman ve Ulubey, 2008), fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları (Çalışkan, 2013), sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi (Çoban, 2007) yönelik araştırmalar yapılmıştır.

Felsefi görüş ve hedeflerin incelenmesinin, eğitim-öğretimi hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlaması açısından ele alındığında öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini araştıran çalışmalara gereksinim olduğu açıktır. Ayrıca fizik öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirleyen çalışmaların eksikliği de ortadadır.

Araştırmanın amacı: Fizik öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin hangi eğitim felsefesine dayandığını belirlemek ve bu tercihleri değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Fizik öğretmen adaylarının eğitim felsefesi tercihleri nelerdir?

Fizik öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşleri, cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir? Fizik öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşleri, başarı ortalamaları açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem: Araştırma, Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin felsefi tercihlerini belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar: Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Öğretmenliği programında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıflar olmak üzere toplam 45 Fizik öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Fakat 11 Fizik öğretmen adayının *Sonuçları* adayların ankette boş bıraktığı maddelerden dolayı analizlerde değerlendirilmemiş, 34 Fizik öğretmen adayının uyguladığı anket *Sonuçları* dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Veri toplama aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ekiz (2005) tarafından, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmak üzere geliştirilen dört eğitim felsefesi akımını yansıtan ölçek kullanılmıştır. Ölçek her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin 10 ilke olmak üzere toplam 40 ilke olacak şekilde düzenlenmiştir. Fizik Öğretmen adayları örneklemelerinden elde edilen veriler üzerinden güvenirlik katsayısı $\alpha=.83$ bulunmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi: Fizik öğretmen adaylarının ilkelere katılma dereceleri, olumludan olumsuz doğru olmak üzere 5’den 1’e kadar değişmektedir. Katılımcıların her bir ilkeye katılım düzeyleri belirlendikten sonra, her bir felsefi akıma ilişkin genel ortalamalar alınarak felsefi tercihleri ortaya konulmuştur. Katılımcıların demografik yapısı Tablo1 ‘de sunulmuştur.

Tablo.1 Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

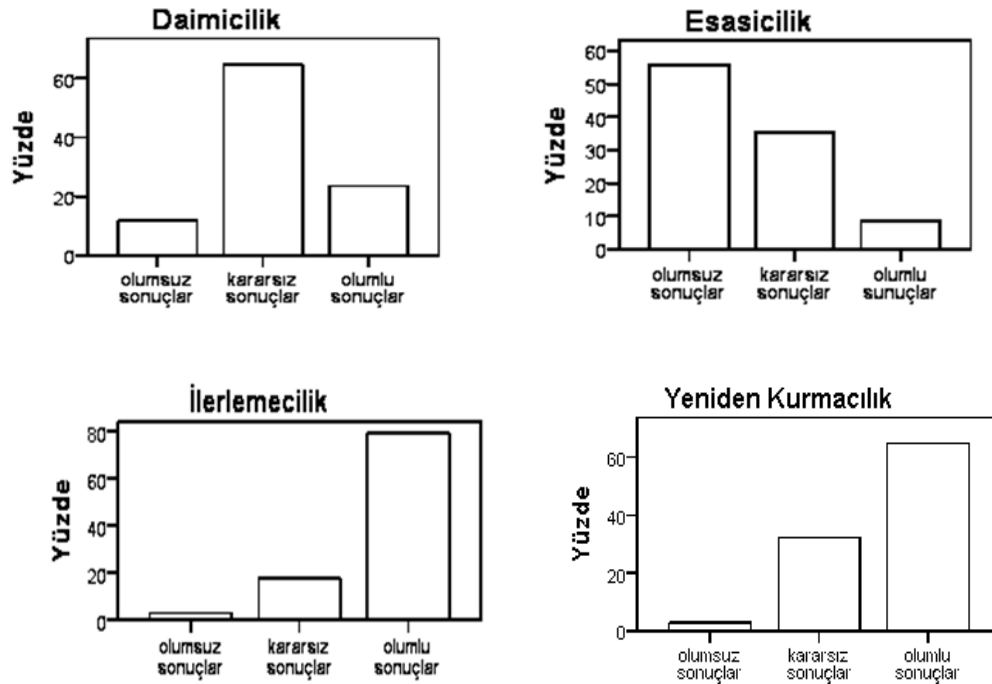
Değişkenler		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	20	58,8
	Erkek	14	41,2
Başarı Not Ortalamaları	Kötü	11	32,4
	Orta	18	52,9
	İyi	5	14,7
Sınıf Düzeyleri	1.sınıf	4	11,8
	2. sınıf	11	32,4
	3. sınıf	14	41,2
	4. sınıf	5	14,7
Toplam		34	100

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler kodlanarak SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla bilgisayara aktarılmış ve alt problemlere dayalı olarak bağımsız örneklem t testi, Leveni testi ve Kruskal-Wallis analizleri yapılmıştır.

Bulgular: Akımlara göre olumlu, olumsuz ve kararsız görüşlerin yüzde dağılımları Grafik1’de verilmiştir. Grafiklerden de görüldüğü gibi en fazla olumlu *Sonuç* ilerlemecilik (%79,4) ve Yeniden kurmacılık (%64,7) akımıdır. Esasicilik akımı için olumsuz görüş %56, daimicilik akımı için kararsız görüş %64,7 dir. Her bir felsefi akımın fizik öğretmen adayları için ortalama puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo.2 Felsefi akımlara ait puanların ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

	N	$\bar{X}$	SD
İLERLEMECİLİK	34	3,76	,08221
YENİDEN KURMACILIK	34	3,58	,08271
ESASİCİLİK	34	2,67	,11428
DAİMİCİLİK	34	3,07	,09170

Grafik. 1. Akımlara göre olumlu, olumsuz ve kararsız görüşlerin yüzde dağılımları

Tablo.2 incelendiğinde ortalama puanların sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olarak sıralandığı görülmektedir. Ortalama puan değerlerinin, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik akımları için olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu *Sonuçların* Ekiz (2007) tarafından öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini belirlemek için yapılan araştırmanın *Sonuçları* ile paralellik göstermektedir.

Felsefi Görüşlere Farklı Değişkenlerin Etkisi

Cinsiyet

Fizik öğretmen adaylarının sahip oldukları felsefi akımların ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir. Fizik öğretmen adaylarının benimsedikleri felsefi akımın cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği her bir test maddesi için tek tek incelenmiştir. Daimicilik akımına yönelik test maddelerinden, t-testi *Sonuçlarına* göre, “sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.” maddesinde kız ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark erkek adaylar lehinedir ($t(32)=-2.8$, $p<0,05$, $r=0,46$). Diğer ilkelere ait görüşler açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo.3 Felsefi akımlara ait puanların ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SD
İLERLEMECİLİK	kız	20	3,71	,50042
	erkek	14	3,83	,45646
YENİDEN KURMACILIK	kız	20	3,63	,46212
	erkek	14	3,51	,52014
ESASİCİLİK	kız	20	2,56	,57811
	erkek	14	2,84	,76622
DAİMİCİLİK	kız	20	2,97	,39749
	erkek	14	3,21	,67763

Akademik Başarı Değişkenine Dayalı Farklılık

Öğretmen adaylarının sahip oldukları daimicilik ve esasicilik felsefi akımlarının akademik başarı değişkenine yönelik gözlenen farklılıkları belirlemek amacıyla non-parametrik tekniklerden Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yeniden daimicilik akımının ($H=1,393$, $SD=2$, $p=0.498$) ve esasicilik akımının ($H=0,244$, $SD=2$, $p=0.885$) akademik başarı algısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

İlerlemecilik ve yeniden kurmacı felsefi akımlarının akademik başarı değişkenine yönelik gözlenen farklılıkları belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Yeniden kurmacılık akımı ($F(2,31)=0.540$, $p=0.588$) ve ilerlemecilik akımı ($F(2,31)=0.143$, $p=0.867$) akademik başarı algısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Eğitim felsefesi akımlarının başarı ortalamaları (kötü: 0-2, orta 2-3, iyi: 3-4) açısından eğitim felsefesi görüşlerini belirlemeye yönelik yüzde - frekans ve ortalama puanları ekte sunulmuştur.

Tartışma, sonuç ve öneriler: Bu araştırma, OFMAE Bölümü, Fizik Öğretmenliği Programında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 34 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik akımlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, adayların olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu *Sonuç*, Ekiz (2005) tarafından birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları üzerine yapılan çalışma ve Ekiz (2007) tarafından öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmalarındaki *Sonuçlara* benzerlik göstermektedir.

Fizik öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim akımlarının belirlenmesinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Bu *Sonuçlar* Doğanay ve Sarı (2003) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile; Karadağ, Baloglu ve Kaya (2009) tarafından okul yöneticileri ile; Arslan, Çetin ve İlhan (2012) tarafından fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile; Çağırğan Gülten ve Batdal Karaduman (2010) tarafından matematik öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda cinsiyetin benimsenen eğitim felsefesi üzerinde etkili bir değişken olmadığı *Sonuçları* ile paralellik göstermektedir.

Yapıcı (2013), ilköğretim öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına Wiles ve Bondi (1989:52) tarafından hazırlanan eğitim felsefesi ölçeğini uyguladığı araştırmasında cinsiyet faktörünü karşılaştırdığında erkeklerin lehine daimicilik akımında anlamlı farkın ortaya çıktığını görmüştür. Fizik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ise sadece daimicilik akımının “sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.” maddesinde erkeklerin lehine olumlu *Sonuç* verdiği görülmüştür.

Araştırmada fizik öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri akademik başarı açısından incelendiğinde bu değişken açısından öğretmen görüşlerinin genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Akademik başarının eğitim felsefesi görüşleri açısından anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Arslan, S., Çetin, B., İlhan, M. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science .Volume 5 Issue 5, p. 149-170, October 2012*
- Atınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1–19.
- Çağırğan Gülten, D. & Batdal Karaduman, G. (2010). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Eğitimde yeni Trendler ve Uygulamaları Konferansı*, Antalya.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, Özel sayı (1), 68-83.
- Çetin, B., İlhan, M. & Arslan, S. (2012) . Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies. (JASSS)*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4) <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=331> adresinden Ocak 21014 tarihinde edinilmiştir.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi: OÖğretmenlerin Eğitim Felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), ss. 321-339.
- Duman B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini Ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (İLKE) Bahar, 20, 95-11420.
- Ekiz, D. (2005). “Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması”. *Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19:, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Erdem, A. R. (2011) Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Öğretmen Yetiştirme Programlarının Felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- Geçici, S ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle ilgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 57-64.
- Karadağ, E., Baloğlu N. & Kaya, S. (2009). An empirical study on school managers' acceptance level of education philosophies. *Uludag University, Journal of Philosophy*, 12, 181-200.[ENDEX: Philosopher's Index].
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 10. Cilt Felsefe ve Eğitim, sf 223-242.
- Yapıcı, Ş. (Summer, 2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 1431- 1452.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö (2011). Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 343-350.

Akımları
değerleri

içeren

her

maddenin

ortalama

DAİMİCİLİK				ESASİCİLİK				İLERLEMECİLİK				YENİDEN KURMACILIK			
Maddeler	Not Ortalamaları	N	$\bar{X}$	Maddeler	Not Ortalamaları	N	$\bar{X}$	Maddeler	Not Ortalamaları	N	$\bar{X}$	Maddeler	Not Ortalamaları	N	$\bar{X}$
1.Madde	Kötü	11	4,00	1.Madde	Kötü	11	3,09	1.Madde	Kötü	11	4,18	1.Madde	Kötü	11	3,00
	Orta	18	4,17		Orta	18	3,00		Orta	18	4,22		Orta	18	2,78
	İyi	5	4,80		İyi	5	2,80		İyi	5	4,60		İyi	5	2,80
	Toplam	34	4,21		Toplam	34	3,00		Toplam	34	4,26		Toplam	34	2,85
2.Madde	Kötü	11	3,64	2.Madde	Kötü	11	3,36	2.Madde	Kötü	11	4,09	2.Madde	Kötü	11	3,82
	Orta	18	3,72		Orta	18	3,39		Orta	18	4,00		Orta	18	3,67
	İyi	5	3,60		İyi	5	3,60		İyi	5	4,80		İyi	5	4,00
	Toplam	34	3,68		Toplam	34	3,41		Toplam	34	4,15		Toplam	34	3,76
3.Madde	Kötü	11	2,64	3.Madde	Kötü	11	2,27	3.Madde	Kötü	11	3,45	3.Madde	Kötü	11	4,36
	Orta	18	2,61		Orta	18	2,11		Orta	18	3,28		Orta	18	4,61
	İyi	5	1,60		İyi	5	2,00		İyi	5	3,80		İyi	5	4,60
	Toplam	34	2,47		Toplam	34	2,15		Toplam	34	3,41		Toplam	34	4,53
4.Madde	Kötü	11	2,82	4.Madde	Kötü	11	2,18	4.Madde	Kötü	11	3,91	4.Madde	Kötü	11	3,18
	Orta	18	2,11		Orta	18	1,50		Orta	18	3,50		Orta	18	3,50
	İyi	5	1,00		İyi	5	1,80		İyi	5	4,60		İyi	5	4,80
	Toplam	34	2,18		Toplam	34	1,76		Toplam	34	3,79		Toplam	34	3,59
5.Madde	Kötü	11	4,18	5.Madde	Kötü	11	2,73	5.Madde	Kötü	11	4,18	5.Madde	Kötü	11	4,09
	Orta	18	3,61		Orta	18	2,94		Orta	18	4,17		Orta	18	4,33
	İyi	5	4,40		İyi	5	2,60		İyi	5	3,20		İyi	5	4,40
	Toplam	34	3,91		Toplam	34	2,82		Toplam	34	4,03		Toplam	34	4,26
6.Madde	Kötü	11	2,00	6.Madde	Kötü	11	2,27	6.Madde	Kötü	11	3,82	6.Madde	Kötü	11	2,91
	Orta	18	2,00		Orta	18	2,28		Orta	18	4,00		Orta	18	3,17
	İyi	5	1,40		İyi	5	1,80		İyi	5	3,40		İyi	5	3,20
	Toplam	34	1,91		Toplam	34	2,21		Toplam	34	3,85		Toplam	34	3,09
7.Madde	Kötü	11	3,45	7.Madde	Kötü	11	2,36	7.Madde	Kötü	11	3,73	7.Madde	Kötü	11	4,00
	Orta	18	3,17		Orta	18	1,89		Orta	18	3,56		Orta	18	4,44
	İyi	5	3,20		İyi	5	1,60		İyi	5	3,00		İyi	5	4,40
	Toplam	34	3,26		Toplam	34	2,00		Toplam	34	3,53		Toplam	34	4,29
8.Madde	Kötü	11	2,45	8.Madde	Kötü	11	2,45	8.Madde	Kötü	11	3,82	8.Madde	Kötü	11	2,82
	Orta	18	2,28		Orta	18	2,72		Orta	18	3,56		Orta	18	2,56
	İyi	5	2,00		İyi	5	2,40		İyi	5	3,80		İyi	5	2,80
	Toplam	34	2,29		Toplam	34	2,59		Toplam	34	3,68		Toplam	34	2,68
9.Madde	Kötü	11	3,82	9.Madde	Kötü	11	3,27	9.Madde	Kötü	11	3,00	9.Madde	Kötü	11	3,27
	Orta	18	3,67		Orta	18	2,67		Orta	18	2,94		Orta	18	2,78
	İyi	5	4,00		İyi	5	4,00		İyi	5	2,60		İyi	5	3,60
	Toplam	34	3,76		Toplam	34	3,06		Toplam	34	2,91		Toplam	34	3,06
10.Madde	Kötü	11	3,36	10.Madde	Kötü	11	3,73	10.Madde	Kötü	11	3,82	10.Madde	Kötü	11	3,64
	Orta	18	3,00		Orta	18	3,78		Orta	18	3,94		Orta	18	3,83
	İyi	5	2,20		İyi	5	3,20		İyi	5	4,40		İyi	5	3,20
	Toplam	34	3,00		Toplam	34	3,68		Toplam	34	3,97		Toplam	34	3,68

Daimicilik akımının adayların başarı ortalamalarına göre yüzde- frekans tablosu

DAİMİCİLİK			Kötü	Orta	İyi	Toplam			Kötü	Orta	İyi	Toplam
Kesinlikle katılmıyorum	1-Sınavlarda, mutlak bilgiye ulaşmak için öğrencinin aklını kullanmaya yönelik sorular sorulmalıdır.	f	0	0	0	0	6. Öğrenci, kendisi için neyin iyi ve neyin kötü olduğuna karar verebilecek bir yaşla olmadığından onun ilgi ve istekleri önemli olmamalıdır.	f	0	1	0	1
		%	0	0	0	0		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%
Katılmıyorum		f	0	1	0	1		f	0	1	0	1
		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%
Kararsızım		f	5	2	0	7		f	2	6	1	9
		%	45,50%	11,10%	0,00%	20,60%		%	18,20%	33,30%	20,00%	26,50%
Katılmıyorum		f	1	8	1	10		f	5	6	1	12
		%	9,10%	44,40%	20,00%	29,40%		%	45,50%	33,30%	20,00%	35,30%
Kesinlikle Katılıyorum		f	5	7	4	16		f	4	4	3	11
		%	45,50%	38,90%	80,00%	47,10%		%	36,40%	22,20%	60,00%	32,40%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	2-Tüm doğru, mutlak, kesin bilgi ve değerler insan zihninde önceden var olduğundan öğretmen, öğrencinin aklını kullanmasına olanak sağlayarak bunları, ona	f	1	0	1	2	7. Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konulan derslerde bitirmeye çalışmalıdır.	f	0		0	0
		%	9,10%	0,00%	20,00%	5,90%		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Katılmıyorum		f	0	2	0	2		f	1	4	1	6
		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%		%	9,10%	22,20%	20,00%	17,60%
Kararsızım		f	3	4	1	8		f	5	7	2	14
		%	27,30%	22,20%	20,00%	23,50%		%	45,50%	38,90%	40,00%	41,20%
Katılmıyorum		f	5	9	1	15		f	4	7	2	13
		%	45,50%	50,00%	20,00%	44,10%		%	36,40%	38,90%	40,00%	38,20%
Kesinlikle Katılıyorum		f	2	3	2	7		f	1	0	0	1
		%	18,20%	16,70%	40,00%	20,60%		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	3-Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.	f	1	1	3	5	8. Eğitimde öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması değil, öğretmene ve demlere uyumluluğu Önemlidir.	f	2	2	2	6
		%	9,10%	5,60%	60,00%	14,70%		%	18,20%	11,10%	40,00%	17,60%
Katılmıyorum		f	6	8	1	15		f	5	10	2	17
		%	54,50%	44,40%	20,00%	44,10%		%	45,50%	55,60%	40,00%	50,00%
Kararsızım		f	1	6	1	8		f	2	5	0	7
		%	9,10%	33,30%	20,00%	23,50%		%	18,20%	27,80%	0,00%	20,60%
Katılmıyorum		f	2	3	0	5		f	1	1	1	3
		%	18,20%	16,70%	0,00%	14,70%		%	9,10%	5,60%	20,00%	8,80%
Kesinlikle Katılıyorum		f	1	0	0	1		f	1	0	0	1
		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	4. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır.	f	3	8	5	16	9. Sınıf ortamında öğretmen otoriter ve yetkin olmalıdır.	f	0	0	0	0
		%	27,30%	44,40%	100,00%	47,10%		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Katılmıyorum		f	1	3	0	4		f	0	3	0	3
		%	9,10%	16,70%	0,00%	11,80%		%	0,00%	16,70%	0,00%	8,80%
Kararsızım		f	3	4	0	7		f	5	4	1	10
		%	27,30%	22,20%	0,00%	20,60%		%	45,50%	22,20%	20,00%	29,40%
Katılmıyorum		f	3	3	0	6		f	3	7	3	13
		%	27,30%	16,70%	0,00%	17,60%		%	27,30%	38,90%	60,00%	38,20%
Kesinlikle Katılıyorum		f	1	0	0	1		f	3	4	1	8
		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%		%	27,30%	22,20%	20,00%	23,50%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	5. Öğretmen, öğrenci için bilgiyi yorumlamalıdır.	f	0	1	0	1	10. Öğretimde tüm dengelim yöntemi kullanılmalıdır.	f	0	2	2	4
		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%		%	0,00%	11,10%	40,00%	11,80%
Katılmıyorum		f	0	1	0	1		f	2	4	0	6
		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%		%	18,20%	22,20%	0,00%	17,60%
Kararsızım		f	2	6	1	9		f	3	6	3	12
		%	18,20%	33,30%	20,00%	26,50%		%	27,30%	33,30%	60,00%	35,30%
Katılmıyorum		f	5	6	1	12		f	6	4	0	10
		%	45,50%	33,30%	20,00%	35,30%		%	54,50%	22,20%	0,00%	29,40%
Kesinlikle Katılıyorum		f	4	4	3	11		f	0	2	0	2
		%	36,40%	22,20%	60,00%	32,40%		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Esasicilik akımının adayların başarı ortalamalarına göre yüzde- frekans tablosu

ESASİCİLİK			Kötü	Orta	İyi	Toplam			Kötü	Orta	İyi	Toplam
Kesinlikle katılmıyorum	1. Geçmişle elde edilen kesin doğrular (bilgi ve değerler), öğrenciye doğrudan aktanlarak hem değişme önlenmeli, liem de kuşaklar arası çatışma engellenmelidir.	f	2	2	1	5	6. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.	f	2	1	0	3
Katılmıyorum		%	18,20%	11,10%	20,00%	14,70%		%	18,20%	5,60%	0,00%	8,80%
Kararsızım		f	0	4	2	6		f	1	5	2	8
Katılmıyorum		%	0,00%	22,20%	40,00%	17,60%		%	9,10%	27,80%	40,00%	23,50%
Kararsızım		f	5	5	0	10		f	6	8	3	17
Katılmıyorum		%	45,50%	27,80%	0,00%	29,40%		%	54,50%	44,40%	60,00%	50,00%
Kesinlikle Katılıyorum		f	3	6	1	10		f	2	2	0	4
Katılmıyorum		%	27,30%	33,30%	20,00%	29,40%		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%
Kesinlikle Katılıyorum	2. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.	f	1	1	1	3	7. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.	f	0	2	0	2
Katılmıyorum		%	9,10%	5,60%	20,00%	8,80%		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%
Kararsızım		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
Katılmıyorum		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle Katılıyorum		f	1	0	0	1		f	4	9	3	16
Katılmıyorum		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%		%	36,40%	50,00%	60,00%	47,10%
Kararsızım		f	1	1	0	2		f	3	5	1	9
Katılmıyorum		%	9,10%	5,60%	0,00%	5,90%		%	27,30%	27,80%	20,00%	26,50%
Kararsızım	3. Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama ağırlık verilmelidir	f	4	10	2	16	8. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğretilere	f	1	2	1	4
Katılmıyorum		%	36,40%	55,60%	40,00%	47,10%		%	9,10%	11,10%	20,00%	11,80%
Kararsızım		f	3	6	3	12		f	2	1	0	3
Katılmıyorum		%	27,30%	33,30%	60,00%	35,30%		%	18,20%	5,60%	0,00%	8,80%
Kesinlikle Katılıyorum		f	2	1	0	3		f	1	1	0	2
Katılmıyorum		%	18,20%	5,60%	0,00%	8,80%		%	9,10%	5,60%	0,00%	5,90%
Kesinlikle Katılıyorum		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
Katılmıyorum		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	4. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından Öğretmen derslerinde, bunlardan kaçınılmalıdır.	f	3	3	1	7	9. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip 1 olmadığından , boş bir levhaya benzer.	f	3	2	2	7
Katılmıyorum		%	27,30%	16,70%	20,00%	20,60%		%	27,30%	11,10%	40,00%	20,60%
Kararsızım		f	5	12	3	20		f	4	5	0	9
Katılmıyorum		%	45,50%	66,70%	60,00%	58,80%		%	36,40%	27,80%	0,00%	26,50%
Kararsızım		f	1	2	1	4		f	1	7	2	10
Katılmıyorum		%	9,10%	11,10%	20,00%	11,80%		%	9,10%	38,90%	40,00%	29,40%
Kesinlikle Katılıyorum		f	1	0	0	1		f	2	4	1	7
Katılmıyorum		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%		%	18,20%	22,20%	20,00%	20,60%
Kesinlikle Katılıyorum	5. Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır.	f	1	1	0	2	10. Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen j hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmalıdır.	f	1	0	0	1
Katılmıyorum		%	9,10%	5,60%	0,00%	5,90%		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%
Kararsızım		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
Katılmıyorum		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle Katılıyorum		f	4	9	2	15		f	1	2	0	3
Katılmıyorum		%	36,40%	50,00%	40,00%	44,10%		%	9,10%	11,10%	0,00%	8,80%
Kararsızım		f	5	9	2	16		f	2	5	0	7
Katılmıyorum		%	45,50%	50,00%	40,00%	47,10%		%	18,20%	27,80%	0,00%	20,60%
Kararsızım	6. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.	f	0	0	1	1	7. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.	f	3	8	1	12
Katılmıyorum		%	0,00%	0,00%	20,00%	2,90%		%	27,30%	44,40%	20,00%	35,30%
Kararsızım		f	2	0	0	2		f	3	3	3	9
Katılmıyorum		%	18,20%	0,00%	0,00%	5,90%		%	27,30%	16,70%	60,00%	26,50%
Kesinlikle Katılıyorum		f	0	0	0	0		f	2	0	1	3
Katılmıyorum		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		%	18,20%	0,00%	20,00%	8,80%
Kesinlikle Katılıyorum		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
Katılmıyorum		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	7. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.	f	2	1	0	3	8. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğretilere	f	1	2	0	3
Katılmıyorum		%	18,20%	5,60%	0,00%	8,80%		%	9,10%	11,10%	0,00%	8,80%
Kararsızım		f	1	5	2	8		f	2	2	1	5
Katılmıyorum		%	9,10%	27,80%	40,00%	23,50%		%	18,20%	11,10%	20,00%	14,70%
Kararsızım		f	6	8	3	17		f	1	2	3	6
Katılmıyorum		%	54,50%	44,40%	60,00%	50,00%		%	9,10%	11,10%	60,00%	17,60%
Kesinlikle Katılıyorum		f	2	2	0	4		f	2	4	0	6
Katılmıyorum		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%		%	18,20%	22,20%	0,00%	17,60%
Kesinlikle Katılıyorum	8. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğretilere	f	0	2	0	2	9. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip 1 olmadığından , boş bir levhaya benzer.	f	5	8	1	14
Katılmıyorum		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%		%	45,50%	44,40%	20,00%	41,20%
Kararsızım		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
Katılmıyorum		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle Katılıyorum		f	2	1	0	3		f	1	2	0	3
Katılmıyorum		%	18,20%	5,60%	0,00%	8,80%		%	9,10%	11,10%	0,00%	8,80%
Kararsızım		f	1	5	2	8		f	2	2	1	5
Katılmıyorum		%	9,10%	27,80%	40,00%	23,50%		%	18,20%	11,10%	20,00%	14,70%
Kararsızım	9. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.	f	6	8	3	17	10. Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen j hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmalıdır.	f	1	2	3	6
Katılmıyorum		%	54,50%	44,40%	60,00%	50,00%		%	9,10%	11,10%	60,00%	17,60%
Kesinlikle Katılıyorum		f	2	2	0	4		f	2	4	0	6
Katılmıyorum		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%		%	18,20%	22,20%	0,00%	17,60%
Kesinlikle Katılıyorum		f	0	2	0	2		f	5	8	1	14
Katılmıyorum		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%		%	45,50%	44,40%	20,00%	41,20%
Kesinlikle Katılıyorum		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
Katılmıyorum		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

İlerlemecilik akımının adayların başarı ortalamalarına göre yüzde- frekans tablosu

İLERLEMECİLİK			Kötü	Orta	İyi	Toplam			Kötü	Orta	İyi	Toplam
Kesinlikle katılmıyorum	1. Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşeceğinden, öğrenciye zengin öğrenme yaşamdan sunulmalıdır.	f	0	0	0	0	6. Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabilecek eği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.	f	0	0	1	1
		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		%	0,00%	0,00%	20,00%	2,90%
Katılmıyorum		f	0	1	0	1		f	1	0	0	1
		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%
Kararsızım		f	2	1	0	3		f	3	4	1	8
		%	18,20%	5,60%	0,00%	8,80%		%	27,30%	22,20%	20,00%	23,50%
Katılmıyorum		f	5	9	2	16		f	4	10	2	16
		%	45,50%	50,00%	40,00%	47,10%		%	36,40%	55,60%	40,00%	47,10%
Kesinlikle Katılıyorum		f	4	7	3	14		f	3	4	1	8
		%	36,40%	38,90%	60,00%	41,20%		%	27,30%	22,20%	20,00%	23,50%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	2. Bilgi değişken olduğundan okulun görevi, bilgiye] eleştirel yaklaşmayı öğretmek olmalıdır.	f	0	0	0	0	7. Öğretmen öğrenciye, hiçbir düşünce ve görüşü kabul ettirmeye çalışmamalıdır.	f	0	0	1	1
		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		%	0,00%	0,00%	20,00%	2,90%
Katılmıyorum		f	0	2	0	2		f	0	2	0	2
		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%
Kararsızım		f	2	2	0	4		f	5	8	3	16
		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%		%	45,50%	44,40%	60,00%	47,10%
Katılmıyorum		f	6	8	1	15		f	4	4	0	8
		%	54,50%	44,40%	20,00%	44,10%		%	36,40%	22,20%	0,00%	23,50%
Kesinlikle Katılıyorum		f	3	6	4	13		f	2	4	1	7
		%	27,30%	33,30%	80,00%	38,20%		%	18,20%	22,20%	20,00%	20,60%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	3. Öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman vb rehber olmalıdır.	f	0	2	0	2	8. Derslerde işlemlen konular yasamdan seçilmeli, kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.	f	0	0	0	0
		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Katılmıyorum		f	3	1	0	4		f	0	4	0	4
		%	27,30%	5,60%	0,00%	11,80%		%	0,00%	22,20%	0,00%	11,80%
Kararsızım		f	3	6	2	11		f	5	3	2	10
		%	27,30%	33,30%	40,00%	32,40%		%	45,50%	16,70%	40,00%	29,40%
Katılmıyorum		f	2	8	2	12		f	3	8	2	13
		%	18,20%	44,40%	40,00%	35,30%		%	27,30%	44,40%	40,00%	38,20%
Kesinlikle Katılıyorum		f	3	1	1	5		f	3	3	1	7
		%	27,30%	5,60%	20,00%	14,70%		%	27,30%	16,70%	20,00%	20,60%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	4. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir.	f	0	1	0	1	9. Öğretmen, programdaki bütün konulan derslerde bitirmeye çalışmamalıdır.	f	0	0	1	1
		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%		%	0,00%	0,00%	20,00%	2,90%
Katılmıyorum		f	0	4	0	4		f	4	7	1	12
		%	0,00%	22,20%	0,00%	11,80%		%	36,40%	38,90%	20,00%	35,30%
Kararsızım		f	3	2	1	6		f	4	5	2	11
		%	27,30%	11,10%	20,00%	17,60%		%	36,40%	27,80%	40,00%	32,40%
Katılmıyorum		f	6	7	0	13		f	2	6	1	9
		%	54,50%	38,90%	0,00%	38,20%		%	18,20%	33,30%	20,00%	26,50%
Kesinlikle Katılıyorum		f	2	4	4	10		f	1	0	0	1
		%	18,20%	22,20%	80,00%	29,40%		%	9,10%	0,00%	0,00%	2,90%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Kesinlikle katılmıyorum	5. Eğitimde ezberin yeri olmamalıdır.	f	0	0	1	1	10. Öğrenme ve öğretim ortamı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.	f	0	1	0	1
		%	0,00%	0,00%	20,00%	2,90%		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%
Katılmıyorum		f	0	3	1	4		f	0	1	0	1
		%	0,00%	16,70%	20,00%	11,80%		%	0,00%	5,60%	0,00%	2,90%
Kararsızım		f	3	1	1	5		f	5	2	0	7
		%	27,30%	5,60%	20,00%	14,70%		%	45,50%	11,10%	0,00%	20,60%
Katılmıyorum		f	3	4	0	7		f	3	8	3	14
		%	27,30%	22,20%	0,00%	20,60%		%	27,30%	44,40%	60,00%	41,20%
Kesinlikle Katılıyorum		f	5	10	2	17		f	3	6	2	11
		%	45,50%	55,60%	40,00%	50,00%		%	27,30%	33,30%	40,00%	32,40%
Toplam		f	11	18	5	34		f	11	18	5	34
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Yeniden Kurmacılık akımının adayların başarı ortalamalarına göre yüzde- frekans tablosu

YENİDEN KURMACILIK			Kötü	Orta	İyi	Toplam			Kötü	Orta	İyi	Toplam
Kesinlikle katılmıyorum	1. Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır.	f	2	2	0	4	6. Okul, kültürel mlsan öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır.	f	0	0	0	0
		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Katılmıyorum		f	2	6	1	9		f	3	8	2	13
		%	18,20%	33,30%	20,00%	26,50%		%	27,30%	44,40%	40,00%	38,20%
Kararsızım		f	3	6	4	13		f	6	3	1	10
		%	27,30%	33,30%	80,00%	38,20%		%	54,50%	16,70%	20,00%	29,40%
Katılmıyorum		f	2	2	0	4		f	2	3	1	6
		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%		%	18,20%	16,70%	20,00%	17,60%
Kesinlikle Katılıyorum		f	2	2	0	4	f	0	4	1	5	
		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%	%	0,00%	22,20%	20,00%	14,70%	
Toplam		f	11	18	5	34	f	11	18	5	34	
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
Kesinlikle katılmıyorum	2. Derslerde işlenen konular öğrenci için ulaşılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.	f	0	0	0	0	7. Eğitimde tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.	f	0	0	0	0
		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Katılmıyorum		f	0	3	1	4		f	0	0	0	0
		%	0,00%	16,70%	20,00%	11,80%		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Kararsızım		f	5	4	0	9		f	3	2	0	5
		%	45,50%	22,20%	0,00%	26,50%		%	27,30%	11,10%	0,00%	14,70%
Katılmıyorum		f	3	7	2	12		f	5	6	3	14
		%	27,30%	38,90%	40,00%	35,30%		%	45,50%	33,30%	60,00%	41,20%
Kesinlikle Katılıyorum		f	3	4	2	9	f	3	10	2	15	
		%	27,30%	22,20%	40,00%	26,50%	%	27,30%	55,60%	40,00%	44,10%	
Total		f	11	18	5	34	f	11	18	5	34	
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
Kesinlikle katılmıyorum	3. Sınıf ortamı, öğrenci katılımını gerektirecek şekilde düzenlenmelidir.	f	0	0	0	0	8. Sınavlarda öğrenciye yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.	f	1	1	0	2
		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		%	9,10%	5,60%	0,00%	5,90%
Katılmıyorum		f	0	0	0	0		f	5	7	2	14
		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		%	45,50%	38,90%	40,00%	41,20%
Kararsızım		f	1	1	0	2		f	2	9	2	13
		%	9,10%	5,60%	0,00%	5,90%		%	18,20%	50,00%	40,00%	38,20%
Katılmıyorum		f	5	5	2	12		f	1	1	1	3
		%	45,50%	27,80%	40,00%	35,30%		%	9,10%	5,60%	20,00%	8,80%
Kesinlikle Katılıyorum		f	5	12	3	20	f	2	0	0	2	
		%	45,50%	66,70%	60,00%	58,80%	%	18,20%	0,00%	0,00%	5,90%	
Toplam		f	11	18	5	34	f	11	18	5	34	
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
Kesinlikle katılmıyorum	4. Toplum değiştiğinden eğitim programları da sürekli değişmelidir.	f	1	2	0	3	9. Eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir.	f	0	2	0	2
		%	9,10%	11,10%	0,00%	8,80%		%	0,00%	11,10%	0,00%	5,90%
Katılmıyorum		f	1	2	0	3		f	2	6	0	8
		%	9,10%	11,10%	0,00%	8,80%		%	18,20%	33,30%	0,00%	23,50%
Kararsızım		f	5	5	0	10		f	6	4	2	12
		%	45,50%	27,80%	0,00%	29,40%		%	54,50%	22,20%	40,00%	35,30%
Katılmıyorum		f	3	3	1	7		f	1	6	3	10
		%	27,30%	16,70%	20,00%	20,60%		%	9,10%	33,30%	60,00%	29,40%
Kesinlikle Katılıyorum		f	1	6	4	11	f	2	0	0	2	
		%	9,10%	33,30%	80,00%	32,40%	%	18,20%	0,00%	0,00%	5,90%	
Toplam		f	11	18	5	34	f	11	18	5	34	
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	
Kesinlikle katılmıyorum	5. Eğitimde yalnız yaşamı içeren konular değil, geleceği de içeren konulara yer verilmelidir.	f	0	0	0	0	10. Eğitim programının hedefleri, dünya düzenini koruma, baş ve mutluluğu sağlama, sevgi ve işbirliği gibi değerleri kazandırma olmalıdır.	f	0	0	0	0
		%	0,00%					%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Katılmıyorum		f	0	0	0	0		f	1	2	1	4
		%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%		%	9,10%	11,10%	20,00%	11,80%
Kararsızım		f	2	2	0	4		f	4	4	2	10
		%	18,20%	11,10%	0,00%	11,80%		%	36,40%	22,20%	40,00%	29,40%
Katılmıyorum		f	6	8	3	17		f	4	7	2	13
		%	54,50%	44,40%	60,00%	50,00%		%	36,40%	38,90%	40,00%	38,20%
Kesinlikle Katılıyorum		f	3	8	2	13	f	2	5	0	7	
		%	27,30%	44,40%	40,00%	38,20%	%	18,20%	27,80%	0,00%	20,60%	
Toplam		f	11	18	5	34	f	11	18	5	34	
		%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	

Öğretmenlerin Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarına İlişkin Görüşleri ve Önerileri

Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
pinar@sarpkaya.net

Öğretmen Fahri SERTKAYA
Koçarlı Anadolu Lisesi
fsertkaya1@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bütün toplumlarda, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirecek temel kurumlar okullardır. İnsan bilincinin ve çağdaş yönetim düşüncesinin geldiği noktada kurumlar, katılımcı bir anlayışla yönetilme eğilimine girmiştir. Okullarda katılımcı anlayışın temel araçları olarak çeşitli kurullar oluşturulmuştur. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 78. Maddesi okul müdürüne okulu ekip ruhuyla yönetme sorumluluğu vermiş ve müdürün bu sorumluluğu okulun “ bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde” yapacağını açıkça belirtmiştir (MEB, 2013). Aynı yönetmeliğin 108. Maddesine göre okulda oluşturulması gereken sekiz kurul vardır ve bunlardan biri zümre öğretmenler kurulumdur. Zümre öğretmenler kurulu, ortaöğretim okullarında “aynı dersi okutan öğretmenlerle, varsa diğer eğitici personelden ” (MEB 2013); “ilkokullarda aynı sınıfta okutan sınıf öğretmenleri ve varsa alan öğretmenlerinden, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise alan öğretmenlerinden” (MEB, 2012) oluşur.

Milli eğitim mevzuatı zümre öğretmenler kurulunu her derece ve türdeki okul için zorunlu ve önemli kılmıştır. Yapısı ve görevleri incelendiğinde bu kurulların okulun işleyişinde ve yönetiminde okul müdürünün “ekip ruhu” ile tüm yönetim süreçlerini gerçekleştirmesinde önemli bir rol üstlenmeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır. Olması gereken rol bu iken; var olan durumun böyle olup olmadığının izlenmesi, zümre öğretmenler kurulu toplantılarının nasıl yürütüldüğünün araştırılması ve amaca hizmet etmeyen bir işleyiş varsa, bunun saptanması ve nedenlerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması; sürecin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Alanyazında bu konuda oldukça sınırlı sayıda çalışmaya (Albez, Sezen, Akan ve Ada, 2014; Şahin, Maden, Gedik, 2011; Demirtaş, Üstüner, Özer, 2008; Cömert, M. Demirtaş ve Cömert, 2006; Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004) ulaşılabilmektedir. Konu bu yönüyle de çalışılması gereken bir problem niteliği taşımaktadır.

Amaç: Bu çalışmada öğretmenlerin, zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle yanıt aranan araştırma problemi ve alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Araştırma Problemi: Öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

Öğretmenlere göre zümre öğretmenler kurulu toplantılarının yapılışı nasıldır?

Öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantılarının önemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantılarına ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem: Çalışma, güncel bir olguyu kendi koşulları içinde incelemeyi amaçladığından durum çalışması olarak (Yin, 2003) desenlenmiş bir nitel araştırmadır. Çalışılacak durum olarak Aydın'da bir Anadolu lisesinde zümre öğretmenler kurulu toplantıları ele alınmıştır. Çalışılacak okul, tipik durum örneklemeyle belirlenmiş, tipik durum olarak okul başarısının orta düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Okuldaki istekli öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Çalışma matematik, tarih, coğrafya, Türk dili ve edebiyatı, kimya, Almanca branşlarından 4 kadın ve 6 erkek öğretmenle yürütülmüştür.

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu, iki alan uzmanı tarafından incelenerek görüşme formunda değişiklikler yapılmış; daha sonra bu formun amaca hizmet edip etmediğini, anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla iki öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme verileri, analiz edilerek forma son şekli verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik olan “Zümre toplantılarını nasıl yapıyorsunuz? Sizce zümre toplantıları nasıl olmalı ?” gibi yedi soruya yer verilmiştir.

Verilerin analizinde N Vivo 8 nitel veri analizi paket programından yararlanılmış ve veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Bulgular: Çalışmadan elde edilen *Bulgular* aşağıda özetlenmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin Bulgular: Çalışmaya katılan öğretmenler zümre toplantılarının gündeminin belirlenmesi, zamanının belirlenmesi, zümre başkanının belirlenmesi ve yapıma sıklığı konusunda mevzuatta yer alan hükümlere uygun görüşler bildirmişlerdir.

İkinci alt probleme ilişkin Bulgular: Öğretmenler, zümre öğretmenler kurulu toplantılarını özellikle; öğretmenler arasında ortak karar alma, iletişim sağlama, görüşleri üstlere iletme, planlama kolaylığı sağlama, öğrenci başarısını artırma, meslektaşlarla düşünce-kaynak-yöntem teknik paylaşma, kendini denetleme, öğretmeni geliştirme açısından önemli görmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin Bulgular: Zümre öğretmenler kurulu toplantılarıyla ilgili en önemli sorun kararların uygulanmasında yaşanmaktadır. Üst yönetimin kararları uygulamaması veya sık değişen yönetmelikler nedeniyle kararların işlevsiz hale gelmesi uygulama sorunlarının nedenleri olarak gösterilmektedir. Katılımcıların bu toplantılara gereken önemi vermemesi ve sağlıklı planlama yapılmaması, zümre öğretmenler kurullarıyla ilgili yaşanan diğer sorunlardır.

Dördüncü alt probleme ilişkin Bulgular: Öğretmenler, zümre öğretmenler kurulu toplantılarının daha etkili olması için daha sık yapılması, diğer öğretmenlerle birlikte genişletilmiş zümre toplantılarının yapılması, katılımcıların hazırlıklı gelmesi, zümrede alınan kararların uygulanması, toplantıların okul dışı zamanlarda yapılması ve öğretmenlerin sürekli iletişim halinde olmaları önerilerini getirmişlerdir.

Sonuçlar: İncelenen okulda, zümre öğretmenler kurulu toplantılarının biçimsel olarak mevzuata uygun yapıldığı düşünülmektedir. Zümre öğretmenler kurulu toplantıları iletişim, planlama, denetim ve gelişme açısından önemli görülmektedir. Zümre öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulamaya geçirilmemesi en önemli sorun olarak belirlenmiştir. Bu toplantıların etkililiğini artırmak için daha sık ve genişletilmiş zümre öğretmenler kurulu toplantıları olarak yapılması, en önemli önerilerdir. *Bulgulardan* hareketle, çalışma yapılan okulda zümre öğretmenler kurulu toplantılarının yapıldığı, belli ölçüde etkili olduğu ancak yasal metinlerde verilen önemi karşılamaktan uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle yönetimin, öğretmenlerin görüşlerini alarak, zümre öğretmenler kurulu toplantılarını daha işlevsel ve etkili duruma getirmesi, kararların uygulanması için önlem alması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: zümre öğretmenler kurulu, toplantı, takım çalışması.

Kaynakça

- Albez,C.; Sezer, Ş.; Akan, D.ve Ada, Ş.(2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. 7(4). <http://www.majersite.org>. Erişim 1Şubat 2014.
- Demirtaş,H.; Üstüner, M.; Özer, N.; Cömert, M. (2008).öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 55-74.
- Demirtaş,H.; Cömert, M. (2006). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(25), 96-108.
- Küçük, M., Ayvacı, H., Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi.
- MEB (2012). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmi Gazete. Sayı: 28360.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı: 28758.

The Study of Both Mothers' Attitudes Who Are Gypsy and Who Are Not Gypsy and Their Children's School Maturity

Res Asst Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
Selcuk University, Faculty of Vocational Education,
cyildiz80@hotmail.com

ABSTRACT

Introduction: Family is the basic body giving children the opportunity to know the world outside and get them adopt various habits. Plenty of variables such as; the advantages provided by socio-economic and social-cultural quality of the family, the relationship of the family members with each other and with the child, child rearing attitudes, ways of oral communication, the way that they become role models, health, nutrition, development and education issues plus environment determines how much the hereditary characteristics will be developed and shaped (Güler, 2009). According to Wright, Diener, Kay Susan, (2000) and Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson and Gill, (2008), children living in socio-economically disadvantaged conditions are not only living in poverty but also they lack of developmental sources. These children don't have the critical childhood experiences which are necessary for school readiness, the fact that in their environment people are not only giving less importance to school and teacher, but also they think that children's academic education start at school causes decrease in their success at school (Quote: Alakoç-Pirpir, 2011). The reality about the children in their early childhood in our country is obvious. Some attend pre-schools and can benefit from these schools and some cannot. Some of these children who cannot make use of pre-school education are the children of gypsy parents living in suburbs of the city. For gypsies children are very important. Children are the core, target and center of their lives. Children have a great function in the family structure of gypsies that cannot be underestimated. In these families children are supporting their families financially by shoe shining, selling bagels or begging. For this reason, having many children is not a problem for gypsy parents financially (Şişman, 2006; Sal, 2009). Supporting family at a very young age keeps these children away from having pre-school education. The present study aimed to determine whether there is a relationship between the attitudes of mothers living in suburbs of the city, who are gypsy and who are not gypsy, towards their children and their children's school maturity.

Method: The study is in "relational screening model" (Karasar, 2005). The sample of the study is formed with the 5-6 year-old gypsy non-preschoolers and their mothers living in Yeni Neighbourhood of Karatay district of Konya and 5-6 year old non-preschoolers and their mothers who are not gypsy and living in Bosna Hersek Neighbourhood of Selçuklu district of Konya. The sample consists of 60 mothers and their children. 30 of these mothers and children are in gypsy group and 30 of them are in the group that is not gypsy. As data collection tool P.A.R.I (Parental Attitude Research Instrument) is used. Metropolitan School Maturity Test" was applied to children whose mothers are gypsy and who are not gypsy (Oktay, 1983). When parametric statistics did not satisfy normality hypothesis, alternative tests can be done such as Mann Whitney U-test (Büyüköztürk, 2012). It is used to analyze the relation between the two unrelated samples; the effect of mothers' being gypsy or not on school maturity level and mother's attitude. While analyzing the relation between children's school maturity levels and mothers' attitudes "Pearson Correlation Coefficient Test" is used.

Conclusions: As a result of the study, it is found that except the sub-dimensions of democratic and equality, there was a meaningful difference in the other four dimensions and the total scores. Considering the findings of the present study, there was no meaningful difference in terms of democratic and equality sub-dimensions between mothers who are gypsies and who are not. However, in other sub-dimensions and total attitude scores there was a meaningful difference in favor of gypsy mothers. Gypsy mothers have more protective attitudes compared to those who are not gypsy and tend to deny the housewife role, incompatibility and apply discipline. Children had meaningful differences regarding being a gypsy or not in the following sub-dimensions; vocabulary, matching, sentence, general knowledge, reading maturity, tracing, numbers and general school maturity. It is stated that, the relation between attitudes of gypsy mothers and their children's school readiness levels is both negative and meaningless. The relation between attitudes of mothers who are not gypsy and their children's school readiness levels is also found both negative and meaningless. The relation between the attitudes of mothers, who are gypsy and who are not gypsy, and their children's school maturity levels is found highly positive and meaningful.

Key words: Gypsy Mothers, Non-Gypsy Mothers, Attitudes, School Maturity, Children

References

- Alakoç Pirpir, D. (2011). *The effectiveness of parental education program having children in early childhood*. Unpublished PhD Thesis. Selcuk University, Konya.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Weilsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., Gill, S. (2008) Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, (November/December), 79 (6), 1802-1817.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). Handbook of statistics, data analysis, research design, SPSS applications and interpretations for Social Sciences (17th edition). Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Güler, T. (2009). *The importance of family involvement in preschool education and school-family cooperation*. G. Haktanır (ed). Introduction to Preschool Education. Ankara: Anı Publishing, 295-322.
- Karasar, N. (2005). *Scientific method of research*. Ankara: Nobel Editorial Issue. 13.
- Oktay, A. (1983). *School maturity, evaluating school maturity of children growing up in different socio-economic and cultural settings*, Readership Thesis, İstanbul: İstanbul University.
- Sal, A. (2009). *Approaching gypsies who are living in Turkey in an artistic way*. Unpublished Master's Thesis. Trakya University, Edirne.
- Şişman, Y. (2006). The living conditions and future expectations of children who are working in the streets. *Anadolu University Social Sciences Journal*, 6(2), 251-276.
- Wright, C., Diener, M., Kay S. C. (2000). School readiness of low-income children at risk for school failure. *Journal of Children & Poverty*, 6 (2), 99-117.

Yrd.Doç.Dr.Ganime AYDIN
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ganime31@gmail.com

ÖZET

Koruyucu sağlık eğitimi, kişinin sahip olduğu doğru bilgi ve uygulama becerileriyle hastalık ve kazalardan korunması, gelecekteki muhtemel hastalık ve sakatlık riskini en aza indirmesi, çevresindeki kişilerde, kişinin farkında olmadığı tehlike ve hastalıklara karşı önlem alınmasını sağlama, hastalık belirtilerinin hastalık ortaya çıkmadan teşhis edilmesidir. Koruyucu sağlık eğitimi, temelde bireylerin önce kendisinin daha sonra toplum sağlığını destekleyen bir alandır. 2012 yılında ölüme sebep olan ilk altı hastalık grubu sırasıyla; %37,9 ile dolaşım sistemi hastalıkları, %21,1 ile kötü huylu tümörler (malign neoplazmlar), %9,7 ile solunum sistemi hastalıkları, %6,0 ile endokrin, beslenme ve metabolizmayla ilgili hastalıklar, %4,3 ile sinir sistemi ve duyu organları hastalıkları ve % 4,1 ile dışsal yaralanma nedenleri ve zehirlenmeler olarak görülmektedir. Ayrıca ülkemizde Mayıs-Haziran 2012 öncesindeki 6 ay içinde, 0-6 yaş grubundaki çocuklarda en çok ishal sonra sırasıyla; %27,6 ile üst solunum yolu enfeksiyonu, %11,7 ile bulaşıcı hastalıklar, %9,2 ile kansızlık ve %8,7 ile ağız ve diş sağlığı sorunları en çok görülen hastalık türleri olmuştur (www.tuik.gov.tr). İnsanda, yaşamla ilgili temel davranışların kalıcı olarak öğrenilmesinde en etkili gelişim dönemi okul öncesi dönemdir. Koruyucu sağlık eğitimi konusunda toplumun erken yaşta bilgi ve beceri kazanması, ölüm oranlarının azalması, toplum sağlığına harcanan ekonomik giderlerin azalması, üretim verimliliğinin artması ve sağlıklı bir nesil yetiştirilmesi açısından önemlidir. 2007 yılında, Adıyaman’da iki ilköğretim okulundaki 513 öğrenciye okul sağlığı alanında Hepatit B konusunda, 1 saatlik eğitim verilmesine rağmen öğrencilerin bilgi düzeyinde anlamlı bir artışın olduğu ($t=34.391$) bulunmuştur (Geçkil vd., 2010). Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi 1. ve 6. sınıf öğrencilerinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine sağlıklı beslenme konusunda verdikleri eğitimlerin hem kendileri için hem de okullardaki çocuklar için birçok olumlu sonuçlarını belirtmişlerdir (Hassoy vd., 2011). 215 on birinci sınıf öğrencisinde kişisel hijyenle ilgili yapılan çalışmada, öğrencilerin %39,4’ü ellerini 4-6 kez, %35,7’si 7-9 kez yıkamakta, %40,5’i ellerini yemeklerden önce, tuvaletten sonra ve kirlenince yıkamakta, %40,6’sı haftada 1-2 kez, %51,9’u 3-6 kez banyo yapmakta, %39,5’i günde bir kez ya da daha sık iç çamaşırlarını değiştirme, öğrencilerin %97,2’si dişlerini fırçalamakta, %59,1’i dişlerini günde iki kez, %21,7’si günde 3 kez ya da daha fazla dişlerini fırçalamaktadır. Özel liseye gidenlerde, kızlarda, annesinin ya da babasının öğretim düzeyi yüksek olanlarda toplam hijyen puanı daha yüksek bulunmuştur (Şimşek vd., 2010).

Miller (1996) Amerikan halk sağlığı dergisinde; Amerika’da çocuk ölümlerinde 1968 ile 1992 yılları arasında 86% artış görülürken, istenmeyen gebelikler için gençlerin korunması, ailelerin eğitilmesi, gençlere aile planlaması eğitimlerinin verilmesi, eskiden çocuk bakımından çok yaşlı bakıma sosyal destek sağlanırken çalışan kadın sayısının artmasıyla kreşlerin, anaokulların artırılması, ateşli silahlar, havai fişekler ve motosiklet kazalarından ölümlerin azaltılması için düzenlenen yasalar, ergenlerdeki istenmeyen hamileliklerin kliniklerle yapılan ortak çalışmalarla önemli ölçüde düşürüldüğünü belirtmiştir. Ancak tüm bu çalışmaların hangisinin en iyi olduğu sorusuna; maddi kaynak aktarımı, koruyucu halk sağlığı servisleri, eğitim, yasal düzenlemelerin hepsinin birlikte uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi koruyucu sağlık bilincinin oluşturulması için eğitimin gerekli olduğudur. Özellikle bu eğitimin küçük yaşlarda davranışa dönüştürülmesinin daha kolay olduğu gerçeğiyle okul öncesi öğretmenlerinin koruyucu sağlık bilgi düzeyleri oldukça önem kazanmaktadır. Ayrıca çocuk bakımı ve eğitiminde annenin rolünü dikkate aldığımızda okul öncesi öğretmenleri velilerin eğitiminde de önemli bir role sahiptir. “Okul öncesi öğretmen adaylarının koruyucu sağlık bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve bu konuda materyal üretme, geliştirme ve uygulama çalışmaları ile koruyucu sağlık bilgi düzeylerinde fark gerçekleşmiş midir?” araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının koruyucu sağlık bilgi düzeylerini artırma amaçlanırken, dersin kapsamında yer alan öğretim materyali üretme becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır.

Araştırma, nicel ve nitel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, İstanbul Aydın Üniversitesi (n=131), örneklemini ise bu üniversitenin Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersine devam eden 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Nicel veri kaynağı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, 20 soruluk açık uçlu sorudan oluşan koruyucu sağlık bilgi düzeyi ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Ölçek 2 tıp uzmanına danışılarak ve ön uygulama yapılarak son şekline verildikten sonra 2 gruptan oluşan toplam 131 öğrenciye ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrenciler ön testten sonra gruplara ayrılarak; vücudumuz, spor yapalım, sağlıklı beslenelim, vücut temizliği, çevre temizliği, diş sağlığı, hastalıklardan korunalım, kazalardan korunalım, trafik ve ilkyardım konuları verilmiştir. Tüm gruplar öncelikle derste öğrendikleri power point, video kesme, video yükleme, etkili sunum teknikleri, iletişim gibi öğretim tekniklerini kullanarak aldıkları konuların bilimsel bilgilerini sunumlar hazırlayarak paylaşmışlardır. Daha sonra her grup kendi konusuyla ilgili derste gördüğü bir öğretim yöntem ve tekniğini kullanarak materyal geliştirmiştir. Örneğin; ders kitaplarının seçilmesi kriterlerini öğrenciler için hikaye kitabı seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiği bilgisinden her bir grup konusuyla ilgili hikaye yazmıştır. Örneğin hastalıklardan korunalım konusunu çalışan grup aşının yararlarıyla ilgili hazırladıkları hikayeyi kuklalar hazırlayarak canlandırmışlardır. Yine trafik konusunu hazırlayan grup kendileri trafik şarkısı yazıp bestelemişlerdir. Bu şekilde 12 hafta boyunca, hikaye, video, şarkı, parmak oyunları, yap bozlar, kuklalar, oyun, el becerileri etkinlikleri şeklinde her grup en az konusuyla ilgili öğrencinin aktif kullanabileceği 4 materyal geliştirmiştir. Bu

materyallerin öğrencilere uygulama sürecinin ön deneyimi, derste arkadaşlarına uygulayarak, gerekli düzenlemeler beyin fırtınasıyla araştırmacı tarafından yapılmıştır. Son olarak tüm öğrenciler materyallerini 8 anaokulu sınıfında 3 hafta boyunca uygulamışlardır. Uygulama sonrası edindikleri deneyimlerini rapor halinde sunmuşlardır. Bu raporlar çalışmanın nitel kısmını oluşturmuştur. Öğrencilere ders değerlendirme sonucu olarak ayrıca sınav yapılmamıştır. Sunumlar, materyaller ve uygulama aşamalarındaki çalışmaları değerlendirilmiştir.

Araştırmada, açık uçlu 20 sorudan oluşan ön test ve son test sonuçları SPSS 16 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerliliği KR20 0,63 olarak bulunmuştur. Örneklem grubun koruyucu sağlık bilgi düzeyi ön test -son test toplam puan karşılaştırmasında, ön test puan ortalaması ($\bar{X}$) 9,19 bulunurken, son test puan ortalaması ($\bar{X}$) 12,17 olarak bulunmuştur. Yapılan t testi sonucunda ise son test ile ön test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-10.531$, $p<.05$). Bu sonuca göre öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda koruyucu sağlık bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel veri kaynağı olarak kullanılan öğrenci deneyim raporlarında, öğrencilerden tüm uygulama sürecinde nelerde zorlandıkları, en çok neyi yaparken keyif aldıkları ve mesleki olarak hangi konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini öğrendikleri sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Veriler içerik analizi ile değerlendirildiğinde ise; % 80 gibi çoğunlukla sağlıkla ilgili bilgileri genelde televizyon, radyo gibi medyadan ve büyüklerinden öğrendiklerini ve yanlış bilgileri düzeltmenin zor olduğu, %90 oranında konuyla ilgili detaylı bilimsel bilgi olmadığında ders materyali üretmede zorlandıkları, öğrencilerle uygulamalarda sınıf yönetiminde ve sorulan soruları cevaplamada zorlandıkları, %60'ı grup çalışması yaparken zorlandıklarını ve %40'ı ise kendilerinin yeni yetenekleri olduğunu keşfettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: koruyucu sağlık, materyal geliştirme, öğretmen eğitimi, okul öncesi

Kaynaklar

- Geçkil. E., Savaş.R., Şahin.T., Kutlu.T. F., Yoloğlu. S. (2010), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Hepatit-B Konusunda Verilen Eğitimin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 30-40.
- Hassoy. H., Mandıracıoğlu. A., Ergin. I., Durusoy. R., Davas.A., (2011), Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Okul Sağlığı Eğitim Programı: Ege Üniversitesi Örneği, *TAF Prev Med Bull*, 10(6): 649-656.
- Miller, A. (1996), Editorial: A Contract on America's Children, *American Journal of Public Health*, 86(4), 473-474.
- Şimşek, Ç., Piyal, B., Tüzün, H., Çakmak, D., Turan, H., Seyrek, V. , (2010), Ankara İl Merkezindeki Bazı Lise Öğrencilerinde Kişisel Hijyen Davranışları, *TAF Prev Med Bull*, 9(5):433-440.
- <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15847>

Devrim Yaşar AKTAŞ
Ordu Fatih Anadolu Lisesi
dinardya@hotmail.com

Meral CANSIZ AKTAŞ
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
meralcaktas@odu.edu.tr

ÖZET

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmelere paralel olarak toplumların ihtiyaç duyduğu bireylerin özellikleri de değişmiş, araştıran, sorgulayan, meraklı, kendine güvenen, yapıcı, üretken bireyler yetiştirmek önem kazanmıştır. Bu nedenle görevi toplumun ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek olan eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Türkiye’de yaratıcı düşünme becerisinin önemi öğretim programları, kanun ve yönetmeliklerde vurgulanmaktadır. Zira 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biri Türk Milletinin tüm fertlerini “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” şeklindedir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde de ilköğretimin amaçlarından biri “Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek” olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan 2005 yılı itibarı ile uygulamaya konan öğretim programlarında geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasında yaratıcı düşünme becerisine yer verilmiş ve ayrıca “akıcı, esnek, özgün ve ayrıntılı fikirler üretme becerisini kullanarak kişisel yaratıcılık gücünü geliştiren ve yaşam tarzına dönüştürebilen farklı düşüncelere hoşgörü gösterebilen bireyler yetiştirmek” vizyonu ile İlköğretim Yaratıcı Düşünme Dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı (MEB, 2012, s.6) geliştirilmiştir.

Yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğu ve sonradan geliştirilemeyeceği yönündeki görüşler artık terk edilmekte, zekâ, yetenek, çevre, eğitim vb. değişkenlerin etkisiyle geliştirilebilen bir özellik olarak görülmesi düşüncesi yaygınlaşmaktadır (Doğan, 2005). Lim ve Smith (2008) öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerine verdikleri değer ve onlara karşı gösterdikleri tutumların yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin özgürce öğrenmeye, esnek düşünmeye ve başarısızlık ve hayal kırıklığı nasıl baş edeceklerini öğrenmelerine yardım edilmesi yoluyla yeni ve alışılmamış şeyleri denemeye cesaretlendirilmeleri, detaylı bilgiye ve sağlam bir temele dayanan çok yönlü düşünmeye sahip olmaları için motive edilmeleri, öz değerlendirmeye teşvik edilmeleri, farklı durumlarda pek çok materyalle çalışmalarına fırsat sağlanması, öğretmenlerin sosyal bütünleştirici ve işbirlikli bir öğretim stiline sahip olmaları, öğrencilerden gelen öneri ve soruları ciddi bir şekilde dikkate almaları, öğrenci fikirlerini açıkça belirleyene kadar yargılamamaları Cropley (1997) tarafından yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları olarak verilmiştir. Karakale (2000) ise yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmene düşen görevler için sınıf ortamında çeşitli materyallere yer verilmesi, dersin işlenişine soru ile başlanması, soru sormanın teşvik edilmesi, soruların bir tek doğru cevabının olmayacağını fark ettirilmesi, farklı bakış açıları ve alternatif yolların her zaman olabileceğinin vurgulanması, bütün fikirlere saygı duyulması, değişikliğe ve yeniliğe toleranslı olunabilmesi gibi özellikleri sıralamıştır.

Ersoy ve Başer (2009), ilköğretim yıllarının yaratıcı nitelikler ile ilgili belli bir potansiyele sahip öğrencilerin bu potansiyellerinin geliştirilmesi ve kullanılabilmesi için en uygun dönem olduğunu ileri sürmektedir. Sınıflarda yaratıcılığın güçlendirilmesi eninde sonunda öğretmene dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaratıcılığı destekleyen davranışları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Runco ve Johnson, 2002). Bu noktadan hareketle eldeki çalışma yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının belirlenmesi gereksinimi ile desenlenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılığı destekleyen davranışları ne düzeydedir?
2. Yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları cinsiyet, hizmet yılı, eğitim alanında lisansüstü eğitim durumu ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırma tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma grubu Ordu ilinde görev yapan 213 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada Soh (2000) tarafından geliştirilen, Dikici (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi Ölçeği kullanılmıştır. 5’li Likert tipindeki ölçek bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme ve hayal kırıklığı olarak ifade edilen dokuz boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan elde edilen yüksek puan öğretmenin yaratıcılığı destekleyen öğretim stilini göstermektedir (Dikici, 2013). Uygulama sonucunda elde edilen verilerin değişkenlere göre karşılaştırılmasında bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analiz kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak cinsiyet, hizmet yılı, eğitim alanında lisansüstü eğitim durumu ve kariyer basamağı değişkenlerine göre uygun istatistikler aracılığıyla karşılaştırılmış, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının cinsiyet değişkenine göre «hayal kırıklığı» alt boyutunda bayan öğretmenler lehine anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının lisansüstü eğitim alma durumuna ve hizmet yılı değişkenleri bakımından anlamlı fark göstermediği anlaşılmıştır. Kariyer basamağı değişkeni açısından bakıldığında ise yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının «sorgulama ve fırsat verme» alt boyutlarında uzman öğretmenler lehine anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: yaratıcı öğretmen, yaratıcı öğretmen davranışları

Kaynakça

- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.) *Creativity research handbook* (v. 1., pp. 83-114). Cresskill, N. J.: Hampton Press.
- Dogan, N. (2005). Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık. Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2009). ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 9, 128-137.
- Karakale, S. (2000) Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcilerin Rolü. *Yasadıkça Eğitim*, 67, 11-15.
- Lee, E, A. & Seo, H. A. (2006). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted Education. *Creativity Research Journal*. Vol.18, No. 2, 237-242.
- Lim, S. & Smith, J. (2008). The structural relationships of parenting style, creative personality, and loneliness, *Creativity Research Journal*, 20, 4, 412-419.
- MEB (2012). Yaratıcı Düşünme Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 03.02.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Runco, M. A. & Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3/4), 427-438.
- Soh, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34 (2), 118-134.

Matematik Öğretmenlerinin Perspektifinden Yaratıcı Düşünme

Yrd. Doç. Dr. Meral CANSIZ AKTAŞ
Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
meralcaktas@odu.edu.tr

ÖZET

Yaratıcılık oldukça karmaşık (Meissner, 2000) ve keşfedilmemiş bir kavram (Ervynck, 1991; Sriraman, 2004) olarak nitelendirilmektedir. Literatür incelendiğinde araştırmacılarca önemi vurgulanmasına rağmen, yaratıcılığın tanımı konusunda tam bir fikir birliğine varılmadığı (Meissner 2000, 2005) anlaşılmıştır. Torrance (1995) yaratıcılığı akıcılık, esneklik ve özgünlüğün bir ürünü olarak tanımlamıştır. Akıcılık farklı doğru cevapların, çözüm yollarının ya da oluşturulan yeni soruların sayısı, esneklik cevapların, *Metot*ların ya da soruların farklı kategori sayısı ve orijinallik benzersiz olan ve çok akıllıca düşünmeyi gösteren çözüm, *Metot* ya da sorular olarak tanımlanmaktadır (Sheffield, 2005). Matematikte yaratıcılık ise algoritmik olmayan yollara başvurmaya (Ervynck, 1991), bir problemi çözmede farklı yol ve bakış açılarının peşine düşmeye imkan veren ıraksak ve esnek düşünme (Haylock, 1997), verilen bir probleme çok akıllıca ve alışılmadık çözümler getirme, yeni sorular düzenleme ve/veya hayal gücü gerektiren yeni bir bakış açısıyla eski bir problemi dikkate alma (Sriraman, 2005), matematikçilerin rutin olmayan problem çözme sürecinde kullandıkları alana özgü özel bir düşünme süreci (Chamberlin ve Moon, 2005) gibi bir çok yol ile karakterize edilebilir.

Sheffield (2008) her ne kadar hesaplama ve rutin problemleri çözmek önemli olsa da öğrencilerin yaratıcı matematikçiler olmaları için problemleri tanıma ve tanımlama, farklı yollardan çözme, akıl yürütme ve *Sonuçları* doğrulamanın önemini vurgulamış ve öğrencilerde bu becerilerin doğuştan gelmediğini ve kendi kendine gelişemediğini belirterek bu becerilerin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Yaratıcı problem çözmenin gerekliliği Uluslararası Matematik ve Fen Bilimlerinde Eğilimler Programı (Trends in International Mathematics and Science- TIMMS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (The Program in International Student Assessment –PISA) da vurgulanmaktadır (Sheffield, 2005). Avrupa Birliği de kişisel, sosyal ve ekonomik gelişme için kilit rol oynayan beceriler olan yaratıcılık ve yeniliğe yönelik farkındalığı artırmak, eğitim, kültür, iş dünyası ve araştırma gibi alanlarda bu becerilere odaklanmayı güçlendirmek amacıyla 2009 yılını “Hayal Et, Yap, Yenilik Kat” sloganı ile “Yaratıcılık ve Yenilik Yılı” olarak ilan etmiştir.

Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirmesinin yolu öğretmenlerin bilinçli olmasından geçer. Bunun için öğretmenler, öğrencilerinin yalnızca belli bir yoldan çözüm yapmalarını istemek ya da onlara en iyi çözüm yolunu öğretmek yerine, farklı çözüm yollarının izlenmesini teşvik etmeli, öğrencileri kendi çözüm yollarını geliştirme konusunda özgür bırakmalı ve bunun bir alışkanlık olarak kazanılması, sonuca ulaşmanın problem çözmede yeterli olduğu anlayışının yerleşmemesi ve akıcı, esnek ve orijinal düşünme becerilerinin değerlendirilmesi için gerekli önlemleri almalıdırlar (Kıymaz, 2009). Ancak Hondzel, (2013) daha önce yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin yaratıcılığı desteklemek için hangi algılara sahip olduklarını anlamamız için önemli bir boşluk olduğunu, çoğu öğretmenin yaratıcı öğrencileri yanlış anladığını veya onlarla ilgili olumsuz algılara sahip oldukları gösteren *Sonuçlara* ulaşıldığını belirtmektedir. Türk öğretmenlerin böyle bir algıya sahip olup olmadığı bilinmemektedir çünkü bu nitelikte yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu anlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda eldeki çalışmada matematik öğretmenlerinin; yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımladıkları, yaratıcı öğretmen ve matematikte yaratıcı öğrencinin özellikleri ile ilgili düşünceleri, öğretim programı ve okutulan ders kitaplarını yaratıcı düşünme becerisinin ele alınışı açısından nasıl değerlendirdikleri ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinde gördükleri engeller araştırılmıştır.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) kullanılarak yürütülmüştür. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi kesin ve genellenebilir *Sonuçlar* ortaya koyma amacı güdülmeyen olgu bilim çalışmaları, araştırılan olgunun daha iyi tanınması ve anlaşılmasına ilişkin açıklama ve örnekler ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır. Bu çalışma kapsamında yaratıcı düşünme üzerine odaklanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2005) olgu bilim çalışmalarında elde edilmesi düşünülen verinin derinliği için uzun soluklu görüşmeler söz konusu olduğunu ve bu nedenle çalışılacak kişi sayısının genellikle 10’u geçmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada çalışma grubunu farklı demografik özelliklere sahip yedi matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış mülakatlar toplanmıştır. Mülakat soruları hazırlanırken ilgili literatür taranmış, taslak sorular ile çalışma grubunun dışında yer alan iki öğretmen ile ön deneme yapılmıştır. Bu işlem sonrası aksayan yönler gözden geçirilerek şekillendirilen mülakat soruları, uzman görüşü için iki akademisyene incelenilerek, alınan görüş ve öneriler doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir. Veriler içerik analizi ile kodlanmış, birbiri ile benzerlik gösteren noktalar ulaşılan temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve betimsel bir anlatım ile ve sıklıkla doğrudan alıntılara başvurulmuş ve sunulmuştur. Kodlamanın güvenilirliği için bir başka araştırmacıdan verileri tekrar kodlaması istenmiş, iki kodlama arasındaki anlaşma yüzdesi Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formül kullanılarak % 92 olarak hesaplanmıştır. Bu yüzde yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler yaratıcı düşünmeyi farklı bakış açısı getirme, herkesten farklı düşünme, farklı yollardan bilgiyi sentezleme ve var olmayı icat etme vb. ifadelerle tanımlamışlardır. Teknolojik olaylara ilgili, rehber ve yol gösterici, öğrencilerini dinleyen, yanlış düşünceler bile düşüncelerinin önemli olduğunu hissettiren, dersiyle ilgili gelişmeleri ve programda yaşanan yenilikleri takip eden, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, öğrencide etki yaratacak şekilde teoremleri ispatlayan, matematiğin günlük hayatla ilişkisine yer veren öğretmenin yaratıcı matematik öğretmeni olarak nitelendirildiği belirlenmiştir. Bir sorunun çözümünde farklı bakış açısı getiren, matematik ile ilgili farklı sorular soran, çözümlerin

nedenlerini sorgulayan, farklı çözüm yolları arayan, beynini aktif olarak kullanabilen öğrenciler matematikte yaratıcı öğrenciler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler matematik öğretim programını ve okutulan ders kitaplarını yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi için alınabilecek önlemler ile ilgili olarak öğretmenler matematiğin ezberden çıkarılması, teoremlerin ispatlarına yer verilmesi, ders saatlerinin artırılması, ders kitaplarının yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesine olanak sağlayan sorular içermesi, yükseköğretime geçiş ve lisans yerleştirme sınavlarında bu tür problem durumlarına yer verilmesi gibi konulara vurgu yapmışlardır. Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesindeki engeller arasında sınav kaygısı, konu fazlalığı, ailenin ve çevrenin çocuklar üzerindeki etkileri, zaman darlığı, inançlar, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, sınıf mevcudu, merkezi sınav sorularının uyumsuzluğu vb. noktaları dile getirmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Yaratıcı düşünme, matematiksel yaratıcılık, öğretmen görüşleri

Kaynakça

- Chamberlin, S. A. & Moon, S. M. (2005). Model-Eliciting activities as a tool to develop and identify creatively gifted mathematicians. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 17, 37–47.
- Ervynck, G. (1991). Mathematical Creativity. In Advanced Mathematical Thinking. D. Tall (Ed.), (p. 42–53). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Haylock, D. (1997). Recognizing mathematical creativity in school children. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 29, 68–74.
- Hondzel, C. D. (2013). *Fostering creativity: Ontario teachers' perceptions, strategies, and experiences*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Western Ontario, Ontario, Canada.
- Kıymaz, Y. (2009). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme durumlarındaki matematiksel yaratıcılıkları üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meissner, H., (2000). *Creativity in mathematics education*. Proceeding of The 9th International Congress on Mathematical Education. Tokyo.
- Meissner, H. (2005). *Creativity and mathematics education*. Proceeding of The Third East Asia Regional Conference on Mathematics Education. Shanghai, Nanjing, Hangzhou.
- Miles M. B., & Huberman A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis*. (2nd ed.) London: SAGE Publications.
- Sheffield, L. J. (2005). *Using creativity techniques to add depth and complexity to the mathematics curricula*. Proceeding of The Third East Asia Regional Conference on Mathematics Education. Shanghai, Nanjing, Hangzhou.
- Sheffield, L. J., (2008). *Promoting creativity for all students in mathematics education: An overview*. Proceedings of the Discussing Group 9: Promoting Creativity for All Students in Mathematics Education, The 11th International Congress on Mathematical Education. Monterrey, Mexico.
- Sriraman, B., (2004). The characteristics of mathematical creativity. *The Mathematics Educator*, 14(1), 19–34.
- Sriraman, B., (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *The Journal of Secondary Gifted Education*. 17, 20–36.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çiğdem ŞAHİN
Yrd. Doç.Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim
Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği
ABD, Giresun, hcsahin38@gmail.com

Özgür BARUTÇU
Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi Fen
Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği
ABD, Giresun, ozgurbarutcu@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine önem vermesi, öğrencilerin ileriki dönemlerdeki fen öğrenmeye ilgilerinin artması ve araştırmacı sorgulamacı becerilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerine gereken ilgi ve önemi vermeleri, onların öğretmen olmadan önceki lisans eğitimlerinde gerekli eğitimi almaları ile sağlanabilir. Öğretmen adayları lisans öğrenimleri süresince hem teorik hem de uygulamalı dersler almaktadırlar. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için okul deneyimi dersi de önemli bir yere sahiptir. Okul deneyimi dersi öğrencilerin aktif katılımını sağlama, konuya uygun yöntemi seçme, derse planlı girme alışkanlığı kazanma, dersi ilginç ve zevkli hale getirme vb. açılarından yararlı (Saritaş, 2007) ve pratiğe dönük bir derstir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Kılınç ve Altuk, 2010). Öğretmen adayları lisans eğitim süreçlerinde okul deneyimi dersi kapsamında, okul öncesi çocukları ile yüz yüze gelmekte, onların nasıl öğrendiklerine ve ne tür öğrenme özelliklerine sahip olduklarını yakından gözlemleme fırsatı bulmaktadırlar. Buna paralel olarak yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmen adayları, okul deneyimi derslerinin eğitimleri için gerekli olduğunu, bu sayede öğretmenlik mesleğini sevdiklerini, mesleki deneyim kazandıklarını ve öğretmen tutumları hakkında fikir sahibi olduklarını belirtmektedirler (Turgut, Yılmaz ve Firuzan, 2008). Okul deneyimi dersi her branştaki öğretmen adaylarının mesleki eğitimi için önemli olduğu gibi okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde fen eğitimi ile ilgili deneyim edinmeleri açısından da oldukça önemlidir. Ancak okul deneyimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi ile ilgili deneyim edinmelerinde ne derecede katkı sağladığı bilinmemektedir. Araştırmanın problemi, “Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi açısından deneyim edinmelerinde okul deneyimi dersinin katkısı nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı: Bu çalışmanın amacı, okul deneyimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi ile ilgili deneyim edinmelerine katkısını incelemektir.

Yöntem: Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi ile ilgili deneyim edinmelerine okul deneyimi dersinin katkısı öğretmen aday görüşleri ile etraflıca inceleneceğinden araştırma özel durum araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır.

Örneklem: Bu araştırmanın örneklemi, okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 31 son sınıf öğretmen adayı olmaktadır.

Veri toplama aracı: Veri toplamak amacıyla 8 açık uçlu sorudan oluşan bir anketten faydalanılmıştır. Bu anket sorularının kapsam gerekliliği için 1 okul öncesi eğitimi ve 2 fen eğitimi uzmanı görüşlerinden faydalanılmıştır.

Veri analizi: Açık uçlu anket sorularından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizine göre verilerden temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Temaların ve kodların geçerliliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı birlikte verileri incelemişler ve verilerden fikir birliğine vardıkları temaları ve kodlamaları oluşturmuşlardır. Tema ve kodları açıklayıcı ve örneklendirici öğretmen adayı görüşlerinden alıntı ifadelerle yer verilmiştir. Kodlamaların öğretmen adayları tarafından ifade edilme sıklıkları belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Okul deneyimi dersi uygulamalarında eğitimi gerçekleştirilen fen konularına yönelik öğretmen adayı görüşlerinden elde edilen bulgular

Kavram ve Konular	Gözlenme sıklığı (N=31)	Kavram ve Konular	Gözlenme sıklığı (N=31)
Mevsimler	24	Gökkuşağı Oluşumu	4
Canlı-Cansız	20	Hortum Oluşumu	4
Mikroplar	20	Tatlı-Tuzlu-Ekşi	4
Yanardağ patlaması	16	Temizlik	4
Gece-Gündüz	12	Bitkiler	4
Saat	12	Hayvanlar	4
Doğa Olayları	12	Dünyanın şekli	4
Eriyen ve Erimeyen Cisimler	12	Uzay	4
Ağır-Hafif	12	Sağlığımız	4
Vücudumuz	12	Çözünme	4
Mayalanma	8	Çimlenme	4
Renkler	8	Uzunluk	4

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi fen eğitiminin bir parçası olan bu kavram ve konulardan 24 kez mevsimler, 20 kez mikroplar, 16 kez yanardağ patlaması gibi kavramların okul deneyimi dersi gözlemleri esnasında verildiği görülmektedir.

Tablo 2. Okul deneyimi dersinin fen öğretimi açısından öğretmen adaylarına katkılarına yönelik görüşlerden elde edilen bulgular

Tema	Kod	Açıklama	Kullanılma Sıklığı (N=31)	Öğretmen Adayı ifadelerinden alıntılar
Katkılar	Öğretim	Yöntem yaklaşım	8	“Birçok fen konusunu nasıl daha yararlı şekilde öğretebilirim konusunda etkili oldu.”
		Tecrübe	8	“Mesleki olarak tecrübe kazanmamıza çok katkısı oldu.”
		İletişim	3	“Çocuklarla iletişimi artırdı.”
		Problem çözme becerisi	3	“karşılaşılabileceğim güçlükleri çözme yollarını öğrenmede çok faydalı oldu.”
	Fiziksel ortam Sağlama	Sınıf ortamı düzenleme	4	“Etkinlik ortamı nasıl hazırlanır gözlemledim.”
Katkı yok	-	-	2	
GB	-	-	2	

GB: Görüş bildirmedi.

Sekiz öğretmen adayları okulda fen kavramlarını öğretmek için gerekli olan yöntem ve yaklaşımları öğrendiklerini ve okullarda fen eğitimi açısından tecrübe kazandıklarını, 4 öğretmen adayları okul deneyimi dersinin kendilerine; uygun uygulama ortamı hazırlama konusunda yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının okul öncesi öğrencilerine öğretebileceklerine inandıkları fen kavramları ve kullanmayı tercih edecekleri yöntem, teknik ve materyallere ilişkin bulgular

Yöntem, teknik ve materyal	D	S	AÇT	M	P	GE	H	A	O	Mİ	K	GÖ	DR	X
Fen Kavramları														
Canlı-Cansız	9	5	6	7	2	2	2	2	6	2	8	4	2	-
Gece-Gündüz	6	6	1	2	-	1	4	-	12	-	-	3	5	1
Tatlı-Tuzlu-Acı-Eksi	19	5	2	2	-	-	-	-	4	-	2	3	-	3
Mevsimler	2	4	1	9	3	-	-	-	3	-	7	1	11	1
Hava Durumu	3	4	1	18	2	2	2	3	2	1	3	2	1	4

(D: Deney yöntemi; AÇT: Anlam çözümleme tablosu; P: Proje; H: Hikaye; O: Oyun; K: Kavram haritası; DR: Drama; S: Sunuş; M: Materyal; GE: Gezi; A: Analoji; Mİ: Mikro-öğretim; GÖ: Gözlem; X: Herhangi bir yöntem bilmiyorum)

Tartışma, Sonuç ve Öneri: Okul deneyimi dersi kapsamında gözlem yapan öğretmen adaylarının, gözlemleri süresince uygulama öğretmenlerinin çoğunun fen kavramlarının öğretimine yer verdiği görülmektedir (Bkz Tablo 1). Okul deneyimi dersinin öğrencilere katkıları ile ilgili *Bulgular* incelendiğinde; tecrübe kazanma, dersin işleniş hakkında bilgi edinme, yararlı bir şekilde iletişim kurabilme, yaratıcılık kazanma, uygulama ortamını görme ve bu ortamın hazırlanmasını öğrenme gibi açılardan yararlı olduğuna yönelik sonucuna ulaşılmıştır (Bkz Tablo 2). Öğretmen adayları; ilgi çekici etkinliklere yer verilmesi, aktif katılımın sağlanması, öğrenme ortamı hazırlanması, materyal temin edilmesi, yeterli zaman ayrılması, gezi düzenlenmesi, alternatif yöntem kullanılması hususlarında önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının okul öncesinde fen eğitimine yönelik çeşitli önerilerde bulunmaları onların okul deneyimi dersinde edindikleri deneyimlerin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen *Bulgular*da; özellikle bazı kavramlarda belli yöntem ve tekniklerde yoğunlaşmalar olduğu görülmektedir (Bkz Tablo 3). Okul deneyimi dersi kapsamında öğretmen adaylarının etkili fen öğretimi deneyimi edinmelerini sağlamak için fakülte- okul işbirliği güçlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Kılınç, A. ve Altuk, Y. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 41-70.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.
- Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A.R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-26.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54-59.

Yrd. Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN
Anadolu Üniversitesi
hidirk@anadolu.edu.tr

Arş. Grv. Dr. E. Özlem YİĞİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
ozlem1406@hotmail.com

ÖZET

Problem: Teknoloji her geçen gün insanların iş, iletişim biçimleri, öğrenme biçimlerini değiştirmekte, toplumsal bir dönüşüme yol açmaktadır. Özellikle son 10 yılda İnternete bağlı teknolojilerin gelişmesiyle birçok sosyal ağ sitesi ortaya çıkmış ve insanların iletişimini, etkileşimini, işbirliğini, çalışmasını ve hatta öğrenme sürecini yeniden şekillendirmiştir. Sosyal ağlar o kadar hızlı bir gelişim göstermişlerdir ki kullanıcıların sosyal ağlarda harcadıkları zaman, sosyal ağların ortaya çıktığından bugüne iki veya üç katına ulaşmıştır (Gülbahar, Kalelioğlu & Madran, 2010). Sosyal ağların özellikle öğrenme üzerindeki etkileri ise dikkate değerdir. Sosyal ağlar çoğunlukla online öğrenme, mobil öğrenme, durumlu öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, akran öğrenme, bağlantıcılık gibi öğrenme teorileriyle ilişkilendirilmektedir (Erkoç & Erkoç, 2011; Odabaşı ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda gerçekleştirilen kimi çalışmalar sosyal ağların ve özellikle Twitter'ın işbirliğine dayalı öğrenmeyi artırdığını göstermektedir. Akran öğrenmede sosyal ağların öğrenmeye katkılarının biridir ve sosyal ağlar hem öğretmenler hem de öğrenciler için akran öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenme için kolayca bir araya gelebilmekte ve öğretmenin tüm grup üyelerinin performanslarını kontrol etmesine imkân tanımaktadır. Grosbeck & Hotescu'ya (2008) göre Twitter gibi blog ve mikroblogger eğitsel olarak mesajlaşma, tartışmalara katılma ve kaynakları paylaşma amacıyla kullanılabilir. Wright (2010) gerçekleştirdiği çalışmada Twitter'da 140 karakter sınırının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmektedir. Bir diğer önemli sosyal ağ ise Facebook'tur. 2011'de Socialbakers tarafından yapılan çalışma *Sonuçlarına* göre, 2011 yılında Facebook'da 29.951.960 Türk üyesi bulunmaktadır ve Türkiye bu bağlamda dünya sıralamasında dördüncü sıradadır. Gençler bu oranın önemli bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Birçok genç, arkadaş bulmak amacıyla sosyal ağları kullanmakta ve sürekli çevrimiçi olmaktadır.

Sosyal ağların Türkiye'deki popülaritesi ve eğitsel anlamda kullanılabilirliği göz önüne alındığında, öğrenme-öğretme sürecinde bu araçlardan nasıl yararlanılabileceğine ilişkin çalışmaların gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ve gelecekte öğretmen olacak öğretmen adaylarının sosyal ağlar ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin ve deneyimlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal ağlardaki öğrenme deneyimlerini, sosyal ağların öğrenme öğretme sürecinde kullanımına ve sosyal bilgiler öğrenme/öğretme sürecine yansımalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak yanıt aranan sorular şunlardır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

Sosyal ağ tanımları nelerdir?

En sık kullandıkları (öncelikli olarak kullandıkları) sosyal ağlar hangileridir?

Sosyal ağları kullanma nedenleri ve sıklıkla gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?

Sosyal ağların, toplumsal yaşamdaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Sosyal ağların, öğrenme-öğretme sürecine yönelik sunduğu araçlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Sosyal ağlardaki öğrenme deneyimleri nelerdir?

Sosyal ağların, öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Sosyal ağların, sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi açısından kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem: Betimsel nitelikteki bu araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak hazırlanan ve öğretmen adaylarının sosyal ağlardaki öğrenme deneyimleri belirlemeye dönük açık uçlu soruların yer aldığı bir veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Kullanılan veri toplama aracının oluşturulmasında, literatür taraması sonucunda elde edilen konu başlıklarından yararlanılmıştır. Sorular bu konu başlıklarına uygun olarak hazırlanmış ve oluşturulan soru havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde sorular belirlenerek, veri toplama aracının taslağı oluşturulmuştur. Söz konusu veri toplama aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla, beş öğretmen adayını kapsayan bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve veri toplama aracının nihai şekline karar verilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinde ikinci sınıfa devam eden ve “Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme” dersini alan 77 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur. Görüşme formları katılımcılara araştırmacılar tarafından yüz yüze uygulanmış ve katılımcıların gerek duymaları halinde onlara açıklamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formundaki sorulara yazılı olarak verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Ön Sonuçlar: Araştırmada elde edilen ön *Sonuçlara* göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal ağları hayatlarının önemli bir parçası olarak görmekte ve sosyal ağların öğrenme amaçlı olarak kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Öğretmen

adayları, sosyal ağların özellikle bilgiye ulaşma anlamında öğrenme-öğretme sürecini desteklediğini; yanlış bilgilerin çokluğunun ve sosyal medya okuryazarlığına yönelik bilinç eksikliğinin sosyal medyadan eğitsel açıdan yararlanılmasına yönelik dezavantaj oluşturduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, sosyal ağlar bireylerin sosyalleşmesini sağlaması açısından sosyal bilgiler dersinde yararlanılabileceğini ifade etmektedirler.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: PegemA.
- Erkoç, M. F., Erkoç, Ç. (2011). Use of social network sites as activity media for value education: facebook groups. 5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, ELAZIĞ- TURKEY.
- Grosseck, G. ve Holotescu, C. (2008). *Can we use Twitter for educational activities?*. The 4th International Scientific Conference: eLearning and software for Education. Online: http://www.morsmal.org/documents/members/admin/Can-we-use-Twitter-foreducational_activities.pdf adresinden alınmıştır.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. inet-tr 2010 Türkiye’de İnternet Konferansı. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi. [Online: http://orcun.madran.net/yayinlar/sosyal_aglarin_egitim_amacli_kullanimi.pdf].
- Odabaşı, H. F., Mısırlı, Ö., Güneş, S., Şahin Tımar, Z., Ersoy, M., Som, S., Dönmez, F. İ., Akçay, T., Erol, O. (2012). A new media for education: Twitter. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1): 89-103.
- Wright, N. (2010). Twittering in teacher education: Reflecting on practicum experiences. *Open learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(3): 259-265.

Duygu ÇUBUK
Beykent Üniversitesi, Basın Yayın Teknolojileri Programı
duygucubuk@gmail.com

Tuna USLU
Gedik Üniversitesi, İş Sağlığı ve Güvenliği Programı
tunauslu@gmail.com

ÖZET

Kurumsal kimlik, örgütü anımsatacak bir tasarım ile kurumu şekillendiren ve karakter özelliklerini hatırlatan yüze verilen isimdir. Kurumsal kimlik, dış müşterilere hitap ettiği kadar iç müşteriler yani çalışanlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Kurumsal Kimlik araçları; internette kullanılacak malzemeler, basılı malzemeler ve reklam/eşantıyon malzemeleri olarak üç bölüme ayrılabilir.

Kurumsal kimliğin iyi ifade edebilirliği, hangi bilgilere hangi sınırlar ile ulaşılabileceğinin net bir şekilde aktarılması sebebiyle önem taşır. Çünkü kişiye bilginin en rahat ve kullanıcı dostu biçimde ulaştırılması kurumun vermek istediği mesajın iletilmesini kolaylaştırır. Yani tüketici ihtiyacına ulaşmak istediğinde bunu kurumdan alabileceği ölçüleri ve şekli bilmek ister. Örneğin dünya çapındaki fast food restoranları kurumsal kimlikleri ile verecekleri hizmetin ve ürünün sınır ve kalite standartlarını net bir şekilde doğru enstrümanlar kullanarak aktardıkları için yayılmayı başarmışlardır.

Bilgi çağı olan günümüzde iletişimin, en kısa yolla doğru mesajın alıcıya iletilmesi üzerine yapılanması bir gereksinimdir. Ancak, konu ürün satmak olduğunda en kısa yol yerine etkileyici görseller, renkler, tasarımsal düzenlemeler ile en fazla ve yoğun şekilde bilginin tüketiciye yüklenmesi devreye girmektedir. Günümüzde, kurumlar değil kurum kimlikleri rekabet etmektedir. Tüketiciler, kurumları çalışanlarının imajından tabelasının rengine kadar birçok kriteri inceleyerek tercih etmektedir. Güçlü bir kurumsal kimliğin iş görenler açısından da çekim alanı ve sahiplenme hissi yaratacağı aşikardır. Bağlılığı Meyer ve Allen “Çalışanların örgüt ile aralarındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik bir durum” olarak tanımlarlar. Bu durum aynı zamanda çalışanların işlerini sahiplenmelerinde de aracılık görevi görür. Çalışanların işlerini sahiplenmesi ile duygusal bağlılık arasında pozitif ilişki olduğu gösterilmiştir (Mayhem ve diğerleri, 2007). Psikolojik sahiplenme, iş görenlerin işleriyle psikolojik bir bağ kurarak uğraşlarını kendi varlıkları olarak hissetmeleri olarak tanımlanan bir tutumdur (Uslu ve diğerleri, 2011). Güçlü bir kurumsal kimliğe sahip işletmelerin çalışanlarını da kendilerine bağladığı görülmektedir. Kurumlar da insanlar gibi doğar büyür ve yaşlanırlar. Bu süreç içinde büyümeyi ve bu durumda stabil kalabilmeyi sağlamaları ancak kendi yapılarını güçlendirmeleri ve korumaları ile mümkündür. Kurumlar sosyal yapılardır. Kurumsal kimliğin iyi yapılandırılması ya da dinamik halde tutulması ile çalışanların da aynı tüketiciler gibi işletme hakkındaki farkındalıklarının artması sağlanabilir.

Eğitim kurumlarının verdiği eğitimin içeriğini, vizyonunu, eğitim verdiği yaş aralığını, eğitim kalitesini, diplomasının geçerliliğini ve diğer faydalarını eğitim talebinde bulunan öğrenci kitlesine ve çalışanlarına sağlamak istediği motivasyona katkıda bulunması için kullandığı kurumsal kimlik eğitim alanında değerlendirilebilir. Kurumun vermeyi vaad ettiği eğitim, gelecek kaygısı oluşturmuyor ve eğitimcilerine karşı güven yaratıyor ise, bu olumlu veri, öğrencinin, velinin ve çevresinin olumlu yönde etkilenmesine sebep olur ki, buna örgüt imajı denir. Eğitim kurumları açısından etkili durumlardan biri köklü bir kurum olmak ve nesiller yetiştirmektir. Bunu kurumsal kimliğin önemli bir ögesi olan logolarında daire formu kullanarak vermeye çalışırlar. Bir başka örnek de kurumsal kimlikte geleceği ve kökleri (yükselmeyi) ifade eden mavi ve tonu renkleri kullanmaktır. Bu gibi teknik kurumsal kimlik öğelerinin yanında kullanılan sloganlar ile de kurumsal kimlik konuşur hale getirilir. Günümüzde uzaktan eğitim yükselen bir trend haline gelmiştir. Bu hizmeti almak isteyen bir birey dijital ortamda araştırma yaparken eğitimi almak istediği konudaki kurumların tüm kurumsal verilerine internet üzerinden ulaşmaktadır. Karar verme sürecinde aynı içerik özelliğine ve fiyat aralığına sahip kurumlar için belirleyici unsur kullandıkları arayüzler multimedya araçlarının işlevselliği ve kurumsal güven sağlamalarıdır. Bu etki ancak kalıcı ve işlevsel bilgi vermeyi sülimal ve açık yolla aktarmakla mümkündür. Günümüz bilgi çağında işlevsel olmayan salt bilgi bireylere fayda sağlamakta kısır kalmaktadır. Zaman ve harcama kısıtları da göz önüne alındığında eliminasyonu doğru yapılmış ve direkt kullanımı fayda sağlayan eğitim programları ilgi görmektedir. Bunu sağlamanın yanında, rekabet ortamı, eğitim kurumlarını reklam faaliyetlerinde bulunmaya zorunlu kılmıştır. Örgüt imajının rakabet ortamında önemli bir kaynak olduğu bilinciyle, tüm birimlerde, belgelerde ve hatta kılık kıyafet ve çevre düzenlemelerinde atılan görsel bütünleşme adımları markanın yani kurumun kalite standartlarını yükseltmekle birlikte kolay tanınırlığını ve bu kanalla yayılımını güçlendirerek hızlandırır. Bu akılda kalıcılık, marka bilinirliğini pekiştirir. Eğitim kurumunun bu süreci doğru yönetmesi, sosyal düzlemde hedeflediği noktada konumlanmasını sağlar.

Araştırma sorularıyla ilgili verilerin toplanması için, kolayda örneklem yöntemiyle, eğitim ve bilgi servisi sağlayan (vakıf üniversiteleri, müşavirlik, eğitim ve danışmanlık firmaları) çalışanlardan 250'nin üzerinde anket toplanmıştır. Ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliğini tespit etmek amacıyla SPSS'de varimax döndürmesi ile keşifsel faktör ve Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi uygulanmıştır. Marka bilinirliği yüksek firmalarla daha az bilinen markalar arasındaki fark testleri SPSS aracılığıyla, aracılık modelinin sınanmasına yönelik analizler regresyon ile test edilmiştir.

Sonuçlarımızın, eğitim ve bilgi hizmeti sağlayan kurumlarda kimlik oluşum sürecine ışık tutacağını, kurumsal kimliğin hem içi hem de dış müşteri açısından önemine dikkat çekeceğine ve kurumsal kimliğin çalışanların bağlılığı ve kurumlarını sahiplenmeleri üzerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koyacağını düşünmekteyiz.

Kaynakça

- MAYHEW, M.G., ASHKANASY, N.M., BRAMBLE, T., GARDNER, J. (2007) "A Study of the Antecedents and Consequences of Psychological Ownership in Organizational Settings," The Journal of Social Psychology, 147(5), ss. 477-500.
- USLU, Tuna, RODOPLU ŞAHİN, Didem, ÖZGÜR, Ergün ve Zennure GÜNDOĞDU (2011) "Regional Differences of Positive Organizational Behaviors and Psychological Ownership", 20th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology, June 30-July 3, Istanbul, s.60

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejilerine İlişkin Üstbilişsel Farkındalıkları ile Okuduklarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
afaturkey@hotmail.com

Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
abdullahkaldirim@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okuma klasik anlamda yazılı sembollerden anlam çıkarma olarak tanımlanabilir. Fakat bilginin hızla değiştiği, genel ağ, medya, basılı materyaller vb. yoluyla çeşitli şekillerde yönlendirildiği günümüzde metinleri anlamlandırmak tek başına yeterli olmamaktadır. Günümüzde bireylerin okuyacaklarını metni seçebilmesi, metinler arasında ilişki kurabilmesi metnin derin yapısını anlayabilmesi ve metinle ilgili varsayımlarda bulunabilmesi çok daha önemli bir hale gelmiştir. Bu durum okuduğunu anlama sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesinde kullanılan teknikleri yani okuma stratejilerini ön plana çıkarmıştır. Bu stratejiler, okuyucunun metni çözmesini, kelimeleri anlamasını, metnin anlamını yapılandırmasını kontrol eden ve düzenleyen, kasıtlı, amaca yönelik girişimlerdir (Afflerbach, Pearson ve Paris 2008). Okurun, okuduğunu anlamada daha yüksek bir başarı elde edebilmesi için metinle etkileşimi sırasında geçirdiği zihinsel sürecin farkında olması ve bu süreci zihninde kontrol etmesi gerekir. Bireyin zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi üstbilgi kavramını tanımlamaktadır (Baker & Brown, 2002; Özsoy, 2008; Cantrell & Carter, 2009). Okuma sürecinde üstbilişsel farkındalık ise okurların okuma sürecinde kullandıkları stratejileri bilinçli olarak kullanmalarını, okuma stratejilerine ilişkin birikimlerini ve metnin anlaşılması için okuma stratejilerini en doğru şekilde kullanmalarını içermektedir (Carrell vd.,1998; Sheorey ve Mokhtari, 2001; Zhang ve Wu, 2009). Okurun zihinsel süreçlere ilişkin farkındalığı yani üstbilgiye sahip olması da okuma sürecinin tümüne hâkim olmasını, doğru stratejileri uygulayıp uygulamadığını değerlendirmesini, metnin akışını tahmin edebilmesini bu sayede metnin akışına göre kullanacağı stratejileri planlamasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme üstbilişsel stratejilerinin (Desoete ve Roeyers, 2002) kullanımı zihinde okuma sürecinin farkındalığını ve kontrolünü sağlayacaktır. Böylece okur bu zihinsel sürecin tümünde süreci izleyecek, doğru stratejiyi uygulayıp uygulamadığını değerlendirecek, metnin akışını tahmin edebilecek, bu sayede metnin akışına göre kullanacağı stratejileri planlayabilecektir. Öztürk'ün (2012) Barr, Kamil ve Mosenthal'den aktardığına göre okuma sırasında kullanılan üstbilişsel becerilerden bazıları şunlardır:

Okuma amacını netleştirme

Bu mesajın önemli yönlerini saptama

Önemsiz şeylerden ziyade temel içerik üzerine dikkati odaklanma

Okumanın anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesinde devam eden aktiviteleri izleme

Amaçların olup olmadığını belirlemek amacıyla kendini sorgulama

Anlamanın başarısız olduğu durumlarda düzeltici faaliyetlerde bulunma

Türkiye'de okullardaki eğitim uygulamaları incelendiğinde özellikle ana dili eğitimi derslerinde bireylerin okur-yazar olmasının amaçlandığı görülmektedir fakat günümüzdeki şartlar, bireylerin sadece okur-yazar olmasını değil dünyayı algılamasını ve bu algılamasına yardımcı olacak üst düzey becerileri de sergilemesini gerektirmektedir (Öztürk, 2012). Bu doğrultuda okuma ve okuduğunu anlama sürecinde bireylerin üstbilişsel becerilerini kullanmaları oldukça önemlidir.

Amaç: Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları ile okuduklarını anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: “Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri farkındalıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (MARSI)” kullanılacaktır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için ise Ağın Haykır (2012) tarafından 6, 7 ve 8. sınıflar geliştirilmiş olan okuduğunu anlama testleri ve Çakıroğlu (2007) tarafından 5. sınıflar için geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılacaktır. Araştırmanın evrenini Kütahya il merkezindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 12389 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle %95 güven düzeyi dikkate alınarak seçilecek olan 500 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem tespiti amacıyla Kütahya il merkezinde okulların listeleri Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilerek farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullar örnekleme dâhil edilecektir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, korelasyon, regresyon teknikleri kullanılacaktır.

Beklenen Sonuçlar: Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin çıkması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe Eğitimi, Okuma Eğitimi, Okuduğunu Anlama, Okuma Stratejileri, Üstbilişsel Farkındalık

Kaynakça

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 5(61), 364-373.
- Baker, L., & Brown, A. (2002). Metacognitive Skills And Reading. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal içinde, *Handbook of Reading Research* (s. 353-395). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cantrell, S. C., & Carter, J. C. (2009). Relationships Among Learner Characteristics And Adolescents' Perceptions About Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 3(30), 195-224.
- Carrell, P. (1998). Can Reading Strategies be Successfully Taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 1(21), 1-20.
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-Line Metacognition: A Domain-Specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 2(25), 123-139.
- Haykır Ağın, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 713-740.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Zhang, L., & Wu, A. (2009). Chinese Senior High School Efl Students' Metacognitive Awareness and Reading-Strategy Use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Arş. Gör. Elif Nur BOZER
Necmettin Erbakan Üniversitesi, ebozer@konya.edu.tr

Arş. Gör. Nurcan TEKİN
Aksaray Üniversitesi, tekinnurcann@gmail.com

Arş. Gör. Büşra ERGİN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, aergin42@hotmail.com

Problem durumu: Bazı durumlar için düşünme açısından bilgi yeterlidir fakat nitelikli düşünme için yeterli olmayabilir. Bu gibi durumlarda üst düzey düşünme gerekebilir (De Bono, 2007). Eğitimin ayrılmaz bir parçası olan eleştirel düşünme, Norris (1985)'e göre eğitilmiş olmayı oluşturan bir gerekliliktir. Paul (1991) bu bağlamda eleştirel düşünmeyi, gözleme ve bilgiyi temel alarak sonuca ulaşmanın aracı olarak betimler (Akt: Aybek, 2006).

Barak, Ben-Chaim & Zoller (2007) ve Dam & Volman (2004) yaptıkları çalışmalarda, modern hayatın temel bir yeteneği ve zorunluluğu olarak gördükleri eleştirel düşünme hakkında, detay çalışmayı ve öğrenci adına bir amaç ile aktif zihinsel çabayı gerektiren odaklanabilmeyi sağladığını savunmaktadırlar.

Kökleri Sokrates'e kadar dayandırılan eleştirel düşünme akımının (CTC, 2013), eğitimin ilk var olduğu günlere kadar gidildiğinde, Platon ve Aristoteles tarafından da oluşturulduğu söylenebilir (Sternberg, 1986).

Bir başka açıdan, 16. ve 17. Yüzyıllarda Locke ve Hobbes'ın geleneksel düşünme biçimlerini kabul etmeyip eleştirel aklı temel almaları; Robert Boyle, Issac Newton, Copernicus, Galileo, Kepler, Montesquieu, Voltaire ve Diderot gibi farklı alan çalışanlarının da çabaları, eleştirel düşünmenin ilerleyişindeki yerini göstermektedir. Yakın tarihte ise, John Dewey ile pragmatist anlayış, Ludwig Wittgenstein ile kavramların analiz edilmesi isteği, Jean Piaget ile eleştirel düşünme gelişimine ihtiyaç artmıştır (CTC, 2013).

Meraklılığın genel çerçevesinin 1960'larda çizildiği göze çarpsa da; meraklılığın ölçülmesi ile ilgili çalışmalara 1970'lerde rastlanmaktadır (Loewenstein, 1994).

Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu'nun değerlendirdiği sekiz temel yeterlikten biri olan "öğrenmeyi öğrenme"nin gerekliliğini içeren yaşam boyu öğrenmenin "öğrenmenin gücü" temelli **eleştirel meraklılık** kavramı, çalışmanın odağını oluşturmada temel noktayı göz önüne sermektedir. Burada eleştirel meraklılık, neler olduğunu inceleme eğilimindeki, enerjik, istekli, gerçeğin derinine inme fikrini benimsemiş, çıkarım yapmayı seven, mücadeleci bireyleri tanımlamaktadır (Deakin Crick, Broadfoot & Claxton, 2004).

Candy (1994) de yükseköğretimde yaşam boyu öğrenen bireylerin özelliklerini belirtirken "zihinde sorgulama" boyutunda **eleştirel ruh** ve **meraklılık** kavramlarını birlikte kullanmaktadır (Akt: Coşkun Diker, 2009).

Ayrıca Facione (1990)'nin Delphi Raporu'nda eleştirel düşünmenin yapısı ile ilgili boyutlar içinde "geniş konu alanı ile ilgili meraklılık" boyutu da bunu destekler niteliktedir.

Genel anlamda birbirinden beslenen bu iki kaynağın öğretmen adaylarındaki yansıması hiç şüphesiz gerek duyulan, birbirini tetikleyen durumlarda araştırmacılar için dayanak noktası olacaktır. Nitekim eleştirel aklı temel alan orta çağ bilginlerinin fikir ve çalışmalarının da merakları doğrultusunda şekillendiği bilinmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çeşitli çalışma grupları ile bu araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Yalnız okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir.

Amaç: Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının meraklılık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyen faktörler incelenmek istenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

Okul öncesi öğretmen adaylarının **cinsiyeti**, "Meraklılık Ölçeği" genişlik ve derinlik alt boyutları ile "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" beceri ve değer alt boyutlarından elde edilen ortalama puanları etkilemekte midir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının **sınıf düzeyi**, "Meraklılık Ölçeği" genişlik ve derinlik alt boyutları ile "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" beceri ve değer alt boyutlarından elde edilen ortalama puanları etkilemekte midir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının **not ortalaması**, "Meraklılık Ölçeği" genişlik ve derinlik alt boyutları ile "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" beceri ve değer alt boyutlarından elde edilen ortalama puanları etkilemekte midir?

Okul öncesi öğretmen adaylarının **öğretim türü (normal öğretim ve ikinci öğretim)**, "Meraklılık Ölçeği" genişlik ve derinlik alt boyutları ile "Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" beceri ve değer alt boyutlarından elde edilen ortalama puanları etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli: Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, çok sayıda katılımcının görüşlerinin ya da özelliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalara denir (Büyüköztürk, 2007).

Çalışma grubu: Araştırma 2013-2014 Akademik yılı Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 316 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

316 öğretmen adayının 280'i kız, 36'sı erkek; 185'i normal öğretime, 131'i ikinci öğretime devam eden ve 60'ı 1. sınıf, 127'si 2. sınıf, 74'ü 3. sınıf, 55'i 4. sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri toplama araçları: Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerini belirlemek için ilk versiyonu Erwin, Coleman and Orlando (1998) tarafından geliştirilmiş, Diker Coşkun tarafından da 2009 yılında Türkçe'ye

uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Meraklılık Ölçeği” kullanılmıştır. 47 madde, iki alt boyut ve 6’lı likert tipinde olan bu ölçeğin, cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır (Diker Coşkun, 2009). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmek amacıyla, Karalı (2012) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. 21 madde, iki alt boyut ve 5’li likert tipinde olan bu ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır (Karaklı, 2012).

Verilerin analizi: Araştırmada *Veri toplama araçlarından* elde edilen veriler SPSS 19.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının **cinsiyet ve öğretim türüne** göre meraklılık puan ortalamaları ile eleştirel düşünme puan ortalamalarının anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi; **sınıf düzeyi ve not ortalamasına** göre meraklılık puan ortalamaları ile eleştirel düşünme puan ortalamalarının anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Sonuçlar: Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretim türü değişkenine göre meraklılık ölçeği genişlik alt boyutunda normal öğretim öğrencilerinin puanlarının lehine anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Meraklılık Ölçeği “genişlik” ve “derinlik” alt boyutlarında cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalaması değişkenleri anlamlı farklılaşma yaratmamıştır. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği “beceri” ve “değer” alt boyutlarında cinsiyet, öğretim türü, sınıf düzeyi ve not ortalaması değişkenleri anlamlı farklılaşma yaratmamıştır.

Anahtar sözcükler: Eleştirel düşünme, meraklılık, okul öncesi öğretmen adayları

Kaynakça

- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Barak, M., Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely Teaching for The Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking. *Research in Science Education*, 37 (1), 353-369.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CTC, (2013). The Critical Thinking Community. <http://www.criticalthinking.org/> Erişim Tarihi: 11.09.2013.
- Coşkun Diker, Y. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Deakin-Crick, R., Broadfoot, P. & Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project, *Assessment in Education*, 11 (3), 247-272.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction ("The Delphi Report")*. Milbrae CA: The California Academic Press.
- Karaklı, Y. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Loewenstein, G. (1994). “The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation.” *Psychological Bulletin*, 116 (1), 75-98.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership*, 8, 40-45.
- Sternberg, R. J. (1986). Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. *National Inst. of Education (ED)*. Washington DC.

Esra AÇIKGÜL FIRAT
Adıyaman Üniversitesi, İnönü Üniversitesi
eacikgul@adiyaman.edu.tr

Mustafa Serdar KÖKSAL
Adıyaman Üniversitesi, İnönü Üniversitesi
eacikgul@adiyaman.edu.tr

İlişki

ÖZET

Problem durumu: Hızla gelişen teknolojiler bilimsel alanlarda olduğu gibi günlük yaşamımızda da etkisini göstermiş ve teknoloji araçları, her yaş grubundan bireyin hayatında sıklıkla kullandığı araçlar haline gelmiştir. İnsanlar artık çoğu işini bilgisayar ve internet aracılığıyla yapmaktadırlar. Akıllı telefon devrimi de internetin (Web'in) masalarımızdan ceplerimize taşınmasına yardımcı olmuştur (O'Reilly & Battelle, 2009). Böylece bu teknolojiler aracılığıyla ihtiyaçlarımızı istediğimiz zaman ve mekanda teknolojiler araçlarla karşılayabilmekteyiz. Bu gelişmelerle eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin de istekleri değişime uğramıştır. Öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarında, en yaygın kullanılan teknolojik araçlardan biri olan Web bu amaca yönelik etkili hizmetler sunmaktadır.

Web'in günümüzde bu kadar yaygın olarak kullanılması Web 1.0 ve Web 2.0 terimlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bazen Web 1.0 diye adlandırılan sadece okunan Web, 90'ların başında popülerlik kazanmıştır; bu Web siteleri, büyük miktarda bilgi yayınına izin vermektedir ve arama motorları bilgileri daha kolay bulmak için yapılmıştır (Rosen & Nelson, 2008). Web 1.0'da internet sadece okuma yapmak ve bilgiye ulaşmak amacıyla kullanılmaktadır. Web 2.0 terimi ise bir konferansta O'Reilly ve MediaLive International arasında beyin fırtınası oturumu ile başlamıştır (O'Reilly, 2005). Bu araçlar kullanıcılara farklı hizmetler sunar. Viki, Web Günlükleri, Flickr, LibraryThing vd. gibi Web 2.0 araçlarının takvim, dergi, not alma, yazma, fotoğraf albümleri gibi uygulamaları bulunur ve ortak bir amaç için internet-tabanlı toplulukların oluşumunu sağlayan sosyal paylaşım siteleri de topluluklarda ortak paylaşma ve tartışma içeriği (metin, resim, film vb.) oluşturmak için anında, yeni yollar sağlamak ve bireysel aktivitelere dönüştürmeye izin verir (Rosen & Nelson, 2008). Bu özelliklerinden dolayı Web 2.0 araçları öğrenme ortamlarını da zenginleştirebilir. Bu araçlar, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çeşitli yenilikçi yollarda kullanılabilir fakat aynı zamanda öğretmenlere bilgilerini paylaşmak ve uygulamaları tartışmak için bir iletişim mekanizması da sağlayabilir (Conole, 2010). Bireyler günlük yaşamlarında bu teknolojileri iletişim, işbirliği, bilgiye ulaşma ve paylaşma amacıyla sıklıkla kullandıkları için aktif olarak öğrenme sürecinde rol alırlar.

Önemli bilimsel ve teknolojik gelişmelerden biri olan biyoteknolojinin de eğitiminde Web 2.0 teknolojileri kullanılabilir. Öğrenciler, sadece biyoteknolojinin pratik uygulamalarından haberdar olmaya değil, aynı zamanda sosyal ve etik sorunları da değerlendirmeye ihtiyaç duyarlar böylece gelecekte akıllı seçimler yapabilir ve toplumsal tartışmaya katkıda bulunabilirler (Dawson & Schibeci, 2003). Biyoteknoloji eğitimi sosyal ve etik açıdan birçok problemle karşılaşmaktadır. Kamu tepkilerini içeren biyoteknolojik engeller, eğitim eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Porter, 2007). Bu nedenle öğrencilerden öncelikle biyoteknoloji okuryazarı olmaları beklenmektedir. Biyoteknoloji okuryazarı öğrencilerin sosyal, etik, ekonomik yönleriyle de biyoteknolojik gelişmeler hakkında düşünebilmeleri, konuşabilmeleri ve yazabilmeleri gerekir (Darçın, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin bu özellikleri taşıyarak sosyal bilince sahip olmaları ve biyoteknoloji okuryazarı olmaları noktasında Web 2.0 araçları etkili hizmetler sunabilir.

Web 2.0 araçlarının biyoteknoloji eğitiminde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin ve dolayısıyla fen ve teknoloji öğretmenlerinin bu teknolojileri günlük hayatlarında kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Toplumsal bilgi ve bilinç sağlamak için öğretmenler yeterli güncel bilgi ve yeni gelişmeleri alma yeteneği ile eğitilmelidirler (Bal, Keskin Samancı ve Bozkurt, 2007). Dolayısıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının bu araçları günlük yaşamlarında kullanma sıklıklarının, kullanma amaçlarının, sosyal ağlara girme sürelerinin belirlenmesi biyoteknoloji eğitiminde kullanılması açısından önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumlarını (kullanım sıklıkları, sosyal ağlara girme süreleri, sosyal ağları kullanım sıklıkları vb.) ve bu teknolojileri kullanım durumlarıyla biyoteknoloji okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem: Araştırma, ilişkisel araştırma modeli kullanılarak yürütülen nicel bir çalışmadır (Büyüköztürk vd., 2009). İlişkisel araştırma modeli iki veya daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığına ve ne düzeyde bir ilişki olduğuna dair karar verebilmek için kullanılan veri toplama işlemidir (Gay & Airasian, 2000). İlişkisel araştırma ya önemli insan davranışlarını açıklamak için ya da olası sonuçları tahmin etmek için yapılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını belirlemek amacıyla betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de yer alan üniversitelerde 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, uygun örneklem yöntemiyle seçilen İnönü Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesi'nde 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde 4. sınıfta öğrenim gören 101 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. 4. Sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni daha önce biyoteknoloji dersini almış olmalarıdır. Uygun örneklem, rastgele veya sistematik örneklem seçiminin zor olduğu durumlarda çalışma için uygun bireylerin oluşturduğu gruptur (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgilerden oluşan anket ve “Biyoteknoloji Okuryazarlığı Testi” kullanılmıştır. “Biyoteknoloji Okuryazarlığı Testi” 5 seçenekli 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ölçme aracıdır. Testten alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 0’dır.

Sonuçlar: Araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumlarını ve bu teknolojileri kullanım durumlarıyla biyoteknoloji okuryazarlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını en fazla eğlence amacıyla daha sonra sırasıyla bilgi alışverişinde bulunma, ilgilenilen konunun günceline ulaşma ve web tabanlı öğrenme ve araştırma amacıyla kullandıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Web 2.0 teknolojilerinin bilgiye ulaşma ve paylaşma, araştırma yapma amacıyla kullandığı söylenebilir.

Veriler dersler açısından incelendiğinde Web 2.0 araçlarının bilgisayar dersini verimli hale getirdiğini düşünen öğretmen adaylarının en fazla sayıda (%49,5) olduğu görülmektedir. Ayrıca kendi alanları olan Fen bilimleri dersini verimli hale getirdiğini düşünen öğrencilerin yüzdesi % 48,5 olarak bulunmuştur. Öğrenciler sosyal ağları en fazla günlük gelişmeleri takip etmek için kullanmaktadırlar. Öğrenciler, sosyal ağları eğitim amaçlı toplulukları ve etkinlikleri takip etmek (ort 2,22) ve ödev ve projeleriyle ilgili araştırma yapmak (ort. 2,17) gibi eğitim amaçlı etkinlikler için nadiren kullanmaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen diğer bir *Sonuç* ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji okuryazarlıklarının düşük düzeyde olduğudur. Öğretmen adaylarının biyoteknoloji okuryazarlığı testinden aldıkları puanlarla pozitif yönde en yüksek ilişkiye sahip olan değişkenler ortalama internete girme süresi; sosyal ağlara girme sıklığı; sosyal ağları, blogları, vikiyi, anlık mesajı kullanma sıklığıdır. Ayrıca, sosyal ağ sitelerine üye olma süresi ile biyoteknoloji okuryazarlıkları arasında zayıf pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Kaynaklar

- Bal, R., Keskin Samanci, N., Bozkurt, O. (2007). University Students’ Knowledge and Attitude about Genetic Engineering. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3(2), 119-126.
- Conole, G. (2010). Facilitating new forms of discourse for learning and teaching: harnessing the power of Web 2.0 practices, Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 25:2, 141-151
- Darçın, E.S. and Türkmen, L. (2006). A study of prospective Turkish science teacher’s knowledge at the popular biotechnological issues. Asia-Pacific Forum and Science Learning and Teaching, 7(2); 1-13.
- Dawson, V. & Schibeci, R. (2003). Western Australian High School Students’ Attitudes Towards Biotechnology Processes. Journal of Biological Education, 38(1), 7-12.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational research: Competencies for analysis and application. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- O’Reilly, T. (2005). 'What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software', O’Reilly.
- O’Reilly T., Battelle J., (2009). “Web Squared: Web 2.0 Five Years On”, Special Report, Web 2.0 Summit, Co-Produced by O’REILLY & Techweb
- Porter, J.N., (2007). A Descriptive Study Of Agriculture Teachers’ Awareness Of Biotechnology And The Future Of Biotechnology Education In Illinois, Master Thesis, North Carolina Agricultural and Technical State University.
- Rosen, D. & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A New Generation of Learners and Education. Computers in the Schools, 25(3), 211-225.

Arş. Gör. F. Burcu TOPU
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
burcutopu@hotmail.com

Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
yuksekgoktas@atauni.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bireyin eğitim sürecinde en önemli dönem olarak kabul edilen okul öncesi eğitimi, bu dönemde kazanılan davranışların bireyin yaşamı boyunca sergileyeceği davranışları etkilemesi nedeniyle önemlidir (Marsh, 2006). Ayrıca çocukların çok yönlü (fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal) gelişimleri için bu dönemde yaşayacakları deneyimlerin dikkate alınması gerekmektedir (Albrecht & Miller, 2004). Bu noktada çoklu ortam materyalleri bilgiyi somutlaştırarak zihinde canlandırılmayı kolaylaştıran önemli bir yardımcıdır (Kozma, 2003; Mayer, 2005). Çoklu ortam materyalleri bilginin hızlı ve etkili şekilde iletimini, öğrencinin öğrenme sürecine daha fazla dahil olmasını ve öğrenmeyle ilgilenmesini sağladığı için eğitimde tercih edilmektedir (Chen & Liu, 2006). Kuşkusuz okulöncesi dönemdeki öğrencilerin dikkatini en fazla çekebilecek ve eğitimi daha eğlenceli hale getiren çoklu ortam materyallerinden biri de animasyonlardır. Soyut bilgiyi zihinde canlandırmayı kolaylaştıran, görselleştirip, somutlaştırmaya yardımcı olan animasyonların öğrenme üzerine olumlu etkisi olduğu bilinmektedir (Foley, Van Dam, & Feiner, 1990; Lewarter, 2003; Lowe, 2003; Mayer & Anderson, 1991). Animasyonların hem göze hem kulağa hitap etme özelliği farklı öğrenme stili olan öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesine yardımcı olabilmektedir (Lankshear & Knobel, 2003; Mayer, 2005). Ayrıca animasyonlarda öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişkili senaryolara yer verildiği takdirde bilginin kalıcılığı artmakta ve hatırlanması kolaylaşmaktadır (Mayer & Moreno, 2002b; Rieber, 1990).

Diğer taraftan ilgi çekici ve eğlenceli olma, motivasyonu artırma (Mayer & Anderson, 1992; Mayer & Moreno, 2002a), öğrencilerin çevrelerindeki problemleri tanımlarına yardımcı olma, düşünme becerilerini geliştirme, aktif katılımlarını sağlama ve yaratıcı düşünmelerine yardımcı olma (Najjar, 1996) gibi öğrenmeye yönelik diğer katkıları da göz önüne alındığında bu çalışmada okul öncesi dönemdeki öğrencilerde sorumluluk ve çevre bilincinin oluşturulması için animasyonlar tercih edilmiştir. Ancak animasyonların öğrenmede etkili olabilmesi için hedef kitlenin özelliklerine uygun olması, örnek durumun dikkatli kontrol edilmesi ve iyi tasarlanması gerekir (Tversky, Morrison, & Betrancourt, 2002). Aksi takdirde animasyonların öğrencilerde kavram yanılgısı oluşturmaya, hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşmalarını zorlaştırmaya sebep olabileceği vurgulanmaktadır (Sanger, Brecheisen, & Hynek, 2001; Sanger & Greenbowe, 2000; Williamson & Abraham, 1995). Bu noktada animasyonların geliştirilme sürecinin tüm boyutları birbiriyle ilişkili olduğundan her bir adımın ayrıntılı şekilde sunulması bu sürecin diğer boyutlarının da sağlıklı ilerlemesi açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada; okulöncesi dönemdeki öğrencilere sosyal sorumluluk ve çevre bilinci kazandırmaya yönelik geliştirilen 3 boyutlu eğitsel animasyonların analiz boyutundan değerlendirme boyutuna kadarki tüm süreçleri detaylı olarak betimlenmiştir. Böylece bu çalışmanın, animasyon geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar açısından tasarımcılara, geliştiricilere ve öğreticilere rehber olacağı düşünülmektedir.

Yöntem: Çalışmada geliştirilen eğitsel animasyonların analiz boyutundan değerlendirme boyutuna kadarki oluşum süreci ADDIE modeline göre detaylandırılarak sunulmuştur. Çalışma örneklemini Erzurum ilinde bulunan 9 anaokulundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca bu anaokullarında görev yapan ve eğitsel animasyonların geliştirilme sürecinde görüşleri alınan, ürün değerlendirme yapan 11 anaokulu öğretmeni de çalışmada yer almaktadır.

Eğitsel Animasyon Oluşturma Süreci: Çalışmanın *analiz boyutunda*; öncelikle anaokulu öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak, okul şartları ve öğrenci davranışları gözlemlenmiş, hedef kitle ve ortam analizi yapılmıştır. Buna göre temel alınan öğrenme yöntem ve teknikleri de göz önünde bulundurularak sosyal sorumluluk ve çevre bilincine uygun konular saptanmıştır. Daha sonra literatürde yer alan anaokulu öğrencilerine yönelik 3 boyutlu eğitsel animasyon uygulamaları incelenmiştir. Uzmanlardan da alınan görüşler doğrultusunda hedef kazanımlar ve kullanılacak 3 boyutlu animasyon hazırlama programları belirlenmiştir. *Tasarım boyutunda*; öncelikle animasyon senaryoları oluşturulmuş ve öykü yapıları hazırlanmıştır. Uygun karakter, müzik, arka plan ve konsept seçimi yapılmıştır. Oluşturulan senaryolar ve öykü yapıları 3 öğretim tasarımı ve 1 eğitim bilimleri uzmanının, 4 öğretim tasarımcısı adayının ve uygulamaların yapılacağı anaokulu öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda düzeltilmiştir. *Geliştirme boyutunda*; öykü yapıları göz önüne alınarak 3 boyutlu zengin ortam ve karakter seçeneği sunan açık kaynak kodlu 2 animasyon geliştirme programı kullanılmıştır. Geliştirilen animasyonların pilot uygulamaları yapılmış ve tekrar uzman değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Pilot çalışma *Sonuçları* ve uzman değerlendirmeleri göz önüne alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve animasyonlara son hali verilmiştir. *Uygulama boyutunda*; animasyonlar anaokulu öğrencilerine izletilirken öğrencilerin tepkileri 4 uygulayıcı ve 1 anaokulu öğretmeni tarafından gözlemlenerek kayıt altına alınmıştır. *Değerlendirme boyutunda ise*; süreç içerisinde uzman görüşleri alınarak yapılan değerlendirmenin yanında uygulama sonunda öğrencilerin sorumluluk ve çevre bilincine, anaokulu öğretmenin ise animasyona yönelik görüşleri alınarak ürün değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma Sonuçları: Süreç değerlendirme yapılarak geliştirilen animasyonlara yönelik asıl uygulama sonunda anaokulu öğretmenlerinin görüşleri alınarak ürün değerlendirme yapılmıştır. Buna göre anaokulu öğretmenlerinin; animasyonlarda yer alan karakterlerin 3 boyutlu ve dikkat çekici olmasının, gerçek yaşamda karşılaşılan olayların kurgulanıp canlandırılarak

problemin sunulmasının ve öğrencileri düşündürecek mesajlar içermesinin öğrencilerde sosyal sorumluluk ve çevre bilinci oluşmasında önemli bir yardımcı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler sürecin her aşamasında kendilerinden dönüt alınmasının da etkili animasyon hazırlanmasında önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Sonuçlar göz önüne alındığında; sorumluluk ve çevre bilinci gibi soyut hedeflerin anaokulu öğrencilerine kazandırılması için geliştirilecek animasyonların hedef kitleye, konuya, amaca uygunluğunun uzman görüşü alınarak süreç değerlendirmeyle; etkililiğinin ise ürün değerlendirmeye test edilmesinin dikkat çekici ve etkili bir animasyon geliştirme için önemli olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: 3 boyutlu animasyon, eğitsel animasyon, okulöncesi eğitimi.

Referanslar

- Albrecht K. & Miller L.G. (2004). *Preschool curriculum*. Gryphon House, U.S.A.
- Chen, H. Y. & Liu, K. Y. (2006). Web-based synchronized multimedia lecture system design for teaching/learning Chinese as second language. *Computers & Education*, 50, 693–702.
- Foley, J., A. Van Dam, S. & Feiner, J. (1990). *Computer graphics principles and practice* (2nd ed). Addison Wesley, New York, U.S.A.
- Kozma, R. B. (2003). The material features of multiple representations and their cognitive and social affordances for science understanding. *Learning and Instruction*, 13(2), 205-226.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). New Technologies in Early Childhood Literacy Research: A Review of Research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 59-82.
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13(2), 177-189.
- Lowe, R. K. (2003). Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Learning and Instruction*, 13(2), 157-176.
- Marsh, J. (2006). Emergent Media Literacy: Digital animation in early childhood. *Language and Education*, 20(6), 493-506.
- Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. & Anderson R.B. (1991). Animation need narration: An experimental test of dual coding hypothesis. *Journal of Education Psychology*, 83(4), 484-490.
- Mayer, R. E. & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 444-452.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002a). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12(1), 107-119.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002b). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14(1), 87-99.
- Najjar, L. J. (1996). Multimedia information and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5, 129-150.
- Rieber, L.P. (1990). Animation in computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 77-86.
- Sanger, M. J, Brecheisen, D. M., & Hynek, B.M. (2001). Can computer animations affect college biology students' conceptions about diffusion and osmosis? *The American Biology Teacher*, 63(2), 104-109.
- Sanger, M. J. & Greenbowe, T.J. (2000). Addressing student misconceptions concerning electron flow in aqueous solutions with instruction including computer animations and conceptual change strategies. *International Journal of Science Education*, 22 (5), 521-537.
- Tversky, B., Morrison, J. B., & Betrancourt, M. (2002). Animation: can it facilitate? *Int. J. Human-Computer Studies*, 57, 247–262
- Williamson, V. M., & Abraham, M. R. (1995). The effects of computer animation on the particulate mental models of college chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(5), 521-534.

ID:551

Akademik Başarının Sağlanmasında Rol Oynayan Sermaye Türlerinin Sosyolojik Analizi: Ortaöğretimde Okuyan Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma

Arş. Gör. Celal İNCE
Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü
celalince@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Türkiye’de eğitimle ilgili temel problemlerden biri lise türleri arasında yaşanan derin akademik başarı farklılığıdır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2012 Ulusal Ön Raporu’na göre, Türkiye’de matematik puanlarındaki farklılığın %62’si okul türleri arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (MEB EARGED, 2013). Benzer bir biçimde 2012 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYM) sonucuna göre, Şanlıurfa Fen Lisesi’nden mezun olan öğrencilerin %62’si herhangi bir lisans programına yerleşirken, bazı liselerden mezun olan öğrencilerin hiçbiri herhangi bir lisans programına yerleşmemiştir (ÖSYM, 2013). Farklı lise türleri (fen, Anadolu, düz ve meslek lisesi) arasında yaşanan bu akademik başarı farklılığının temel belirleyicilerinden biri öğrencinin aile geçmişi, aile geçmişi ise ekonomik sermaye, beşeri sermaye, sosyal sermaye ve kültürel sermaye olmak üzere çeşitli sermaye formlarına odaklanarak analiz etmek mümkündür.

Öğrencinin araç-gereç gibi eğitim ile ilgili temel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için ekonomik sermaye gereklidir. Ancak akademik başarı için ekonomik sermaye tek başına yeterli bir unsur değildir. Çünkü ÖSYM’nin gerçekleştirdiği “2002 ÖSS Aday Anketi” çalışmasına göre, ailenin ekonomik sermayesi ile öğrencinin akademik başarısı arasında ancak belli bir noktaya kadar pozitif ilişki vardır. ÖSYM’nin bu çalışmasına göre, öğrencinin akademik başarısının esas belirleyicisi, aile fertlerinin eğitim düzeyini gösteren beşeri sermayedir. James Coleman yaptığı çalışmalarda (1966, 1988) öğrencinin akademik başarısında etken olan durumları açıklarken aile geçmişinin ve sosyal sermayenin önemi üzerinde durduğu görülmektedir. Coleman’a göre aile; ekonomik ve beşeri sermaye açısından güçlü olsa bile eğer çocuğunun eğitim süreçlerine katılmıyorsa, akademik başarısı için çaba göstermiyorsa öğrencinin başarısız olma ihtimali yüksektir. Başka bir ifade ile çeşitli açılardan ailenin sosyal sermayesi zayıf kalmışsa ekonomik ve beşeri sermaye var olan olumlu işlevini yitirir. Bourdieu ve Passeron (1996) ise öğrencinin akademik başarısını analiz ederken ailenin kültürel sermayesini merkeze alır. Bourdieu ve Passeron’a göre, toplumun üst ve orta katmanlarından gelen öğrenciler okulda öğreneceği bilgileri, aile içerisinde sosyalleşme sürecinde edindiği habitus ve pratikler sayesinde öğrendiği için okula hazır bir biçimde gelir ve diğer öğrencilere göre birkaç adım ilerde başlar. Kültürel sermayeden kaynaklanan ve öğrenciler arasında okulun ilk yıllarında meydana gelen bu ayrışma, yeniden üretilerek daha sonraki yıllarda devam eder.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, farklı ortaöğretim kurumlarında (fen, Anadolu, düz ve meslek liseleri) öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını ailelerinden miras aldığı ekonomik, beşeri, sosyal ve kültürel sermaye formlarına odaklanarak açıklamaya çalışmaktır.

Araştırmanın yöntemi: Bu çalışmada; ekonomik, beşeri, sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki kompleks ilişkiyi analiz edilirken karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla daha fazla öğrenci kitlesinin görüşlerine ulaşmak amacıyla nicel yöntem, ailelerin eğitime yönelik algı ve tutumunu öğrenmek amacıyla da nitel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada, eş zamanlı karma araştırma modeline (Creswell, 2009) dayanarak bir taraftan öğrencilere anket uygulanırken diğer taraftan öğretmen ve öğrenci velileriyle de görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın evrenini, Şanlıurfa merkezde farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler, öğrencilerin velileri ve öğretmenlerden oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise tabakalı örneklem tekniği kullanılarak fen, Anadolu, düz ve meslek liselerinden toplam 10 okul seçilmiştir. 410 öğrenciye anket uygulanmış; öğrenci, veli ve öğretmen olmak üzere 30 kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde ve Ki-kare testi analiz teknikleri kullanılmış, nicel ve nitel veriler eklektik bir biçimde analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları: Araştırma bulguları fen lisesinde okuyan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumunun iyi olduğu, çocuklarının eğitim süreçlerine katıldığı, eğitim ve sosyal mesleki statülerinin yüksek olduğu, okullarda verilen eğitim pratikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve eğitime yönelik olumlu bir tutum besledikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle bu lisede okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun aile geçmişinin bütün sermaye formları açısından güçlü olduğu görülmüştür. Düz ve meslek liselerde okuyan öğrencilerin ailelerinin ya bütün sermaye formlarından yoksun olduğu ya da sadece ekonomik sermaye açısından güçlü olduğu görülmektedir. Lakin diğer taraftan ailelerin diğer sermaye formları açısından zayıf kaldığı için ekonomik sermayenin var olan olumlu işlevinin de yitirildiği görülmektedir. Örneğin düz ve meslek liselerinde okuyan bazı öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmelerde ve yapılan ev ziyaretlerinde ailenin ekonomik durumunun iyi olduğu, geçim sıkıntısı ile ilgili bir problemin olmadığı görülmüştür. Ancak bu tür ailelerin eğitim düzeyi, sosyal mesleki statüsü düşük ve eğitimle ilgili temel kültürel kodlara sahip olmadığı için çocuğun eğitim süreçlerine daha az katıldığı ve eğitime yönelik güçlü bir beklentinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanında Anadolu lisesi öğrencilerine bakıldığında; hem fen lisesinde hem de düz ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerinin bazı karakteristik özellikleri taşıdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin ailelerin bir kısmı ekonomik durumunu iyi, sahip olduğu sosyal ağların eğitim düzeyi yüksek ve kültürel eğitim kodlarına sahip olduğu görülmüştür. Ancak Anadolu

liselerinde okuyan ve bütün sermaye formları açısından dezavantajlı bazı bireyler, dini cemaatler ve STK ağlarına dahil olarak akademik başarı için bir kaynağa sahip olduğu tespit edilmiştir.

*Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler:*Araştırmanın sonucunda; ekonomik, beşeri, sosyal ve kültürel sermaye formları açısından güçlü ailelerden gelen öğrencilerin ÖSYS bakımından akademik başarı düzeyi yüksek fen ve kısmen Anadolu liselerine gittikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan bu sermaye formlarının bütününden yoksun ya da bazı sermaye formları açısından güçlü fakat sermayeler arası akışkanın olmadığı ailelerden gelen öğrencilerin büyük çoğunlukla düz ve meslek liselerine gittikleri görülmüştür. *Sonuç* olarak bu çalışma göre, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmak için sadece ekonomik destek değil, bunun yanında öğrencilerin beşeri, sosyal ve kültürel sermayelerini güçlendirmeye yönelik çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Anahtar sözcükler: Akademik başarı, sermaye türleri, Şanlıurfa

Kaynakça

- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1996). *Reproduction in education, society and culture* (Translated from the French by R. Nice). Londra: Sage Publication.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity -coleman study (EEOS)*. Codebook and study report. ICPSR Inter-university Consortium for Political and Social Research.
- Coleman, J. (1988). *Beşeri sermayenin yaratımında sosyal sermaye: sosyal sermaye – kuram, uygulama, eleştiri* (Der: M.M. Şahin ve A.Z. Ünal). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage Publications.
- EARGED <http://yegitek.meb.gov.tr/earged/> (Erişim tarihi: 12.2.2014).
- ÖSYM <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/311268.asp> (Erişim tarihi: 5.11.2013).

Tuna USLU
Gedik Üniversitesi, İş Sağlığı ve Güvenliği Programı
tunauslu@gmail.com

Didem RODOPLU ŞAHİN
Kocaeli Üniversitesi, Sivil Havacılık Yüksekokulu
droadoplu@gmail.com

Arda USLU
Işık Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü
ardauslu@isikun.edu.tr

Engin BAYSAL
Gedik Üniversitesi, Bilgisayar Programcılığı
Programı, engin.baysal@gedik.edu.tr

ÖZET

Bilişim araçlarının gelişmesi ve kanallarının zenginleşmesi, eğitim kurumlarına hizmet sunumu için farklılaştırmaya imkân tanıyan bir altyapı sunmaktadır (Uslu ve Kaygısız, 2012). Çalışmamızda öncelikle sanallaştırma ve bulut bilişim tanımlanmakta, Türkiye'deki uzaktan eğitim ve elektronik öğrenme örneklerine yer verilerek, eğitim kurumlarında yapılan bulut bilişim projeleri aktarılmaktadır. Çalışmanın devamında eğitimde bilgi iletişiminin yeri ve yeni hizmetlerde artan rolü derinlemesine incelenmektedir. Araştırma safhasında, eğitimde elektronik uygulamalarla ilgili düzenlenen bir envanter aracılığıyla, öğretim elemanlarından veri toplanmış; istatistiksel olarak faktör, iç tutarlılık ve fark analizleri yapılmıştır. Çalışmamızın örnekleminin yüksek öğrenim başta olmak üzere karşılaştırma amacıyla farklı sektörlerden seçilmesi nedeniyle, diğer sektörlerdeki bilgi paylaşımı ve bilişim araçlarının kullanımına yönelik genel *Sonuçlara* da ulaşılmıştır.

Bulut Bilişim Aracılığıyla Eğitim Hizmeti: ABD Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü olan NIST (National Institute of Standards and Technology) tarafından bulut bilişim; sunucular, depolama aygıtları, uygulamalar gibi ihtiyaca göre düzenlenebilen kaynakların oluşturduğu havuz, talep doğrultusunda ortam farklılıkları gözetmeksizin hemen hemen her türlü elektronik cihazın kolay ve hızlı bir şekilde bağlanabildiği bir model olarak tanımlanmaktadır (Mell ve Grance, 2011). Bulut bilişim her ne kadar veri ambarları ile kaynak paylaşımı konusunda benzerlikler gösterse de, ihtiyaçların hizmeti alan müşteri tarafından öde-kullan mantığıyla kaynak havuzundan hızlı ve esnek bir şekilde karşılanabiliyor olması hususunda ayrılmaktadır. Diğer bir deyişle bulut bilişim; uygulamadan veri ambarlarına her türlü bilgisayar kaynaklarına talep doğrultusunda internet üzerinden ulaşmayı sağlayan bir bilişim ve haberleşme teknolojileri servisleri olarak tanımlanabilir (IBM, 2013).

Bulut Bilişim Temel Özellikleri: Talep halinde self servis; hizmet alan kişi herhangi bir insan etkileşimine girmeden sunucu zamanı, ağ depolama gibi hizmetleri yönetebilir.

Geniş ağ erişim; kaynaklara standart yollar kullanılarak, cep telefonu, tablet, dizüstü bilgisayar gibi bütün istemci platformlarından erişilebilir.

Kaynak havuzu; farklı fiziksel ve sanal kaynaklar müşterilerin talepleri doğrultusunda kullanımlarına sunulur.

Hızlı esneklik; tüketici talepleri herhangi bir zamanda hızlı bir şekilde sağlanabilir.

Hizmet ölçümü; depolama, işleme, bant genişliği gibi hizmetlerin otomatik olarak ölçülmesi, kaynak kullanımının optimize edilmesi ve hem hizmeti alan hem de hizmet sağlayan açısından şeffaflık sağlanmış olur.

Bulut bilişim ayrıca üç hizmet modeli ve dört dağıtım modelinden oluşur.

Bulut Bilişim Hizmet Modelleri: Yazılım hizmeti - Software as a Service (SaaS); bulut alt yapısı üzerinde çalışan uygulamaların tüketicinin talepleri doğrultusunda sınırlı yetkilerle tüketici kullanabilir. bu hizmet türünde müşteri bulut altyapısında bulunan sunucu, ağ, işletim sistemi gibi kaynakları yönetemez. Tüketicie verilen yetki çerçevesinde uygulamalara ortamdan bağımsız olarak, web tarayıcısı veya bir program ara yüzü kullanarak erişilebilir.

Ortam Hizmeti - Platform as a Service (PaaS); tüketici, ihtiyaçları doğrultusunda hizmet sağlayıcının desteklediği programlama dillerini, kütüphaneleri, servisleri ve araçları kullanarak uygulama geliştirebilir ve geliştirdiği uygulamaları bulut alt yapısı üzerinde koşturabilir. Bu hizmet türünde tüketici bulut altyapısı üzerinden değişiklik yapamaz.

Alt yapı Hizmeti - Infrastructure as a Service (IaaS); hizmet sağlayıcı tarafından tüketiciye istediği yazılımı ve işletim sistemini koşturabilmesi için işleme, depolama, ağ gibi temel bilgisayar kaynakları sağlanır. Tüketici işletim sistemini, depolama birimlerini ve uygulamaları yönetebilir ancak bulut altyapısını yönetme yetkisine sahip değildir. Ayrıca ağ bileşenleri üzerinde sınırlı yetkilere sahiptir.

Bulut Bilişim Dağıtım Modelleri: Özel bulut (Private cloud); birçok birime sahip bir kurumun kullanımı için oluşturulmuş bulut altyapısıdır. Kurum bulut altyapısı üzerinde tam yetkiye sahiptir. Birimlerin kullanımına sınırlı yetkilerle hizmet sunulabilir.

Topluluk Bulutu (Community cloud); güvenlik, gereksinim, politika gibi ortak kaygıları paylaşan farklı kurumların benzer toplulukları için oluşturulan bulut alt yapısıdır. Bu alt yapı kurumlardan biri tarafından yönetilebilir yada hizmet olarak 3. Şahıslar tarafından sunulabilir.

Kamu Bulutu (Public cloud); Kamuoyu tarafından kullanılmak üzere oluşturulmuş bulut altyapısıdır. Akademik birimler ve devlet kurumlarına hizmet sağlar.

Karma Bulut (Hybrid cloud); iki veya daha fazla farklı bulut alt yapısının bir arada kullanılmasını sağlayan bulut altyapısıdır. Bir arada kullanılan bulut altyapıları bağımsızdırlar ancak bunlar veri ve uygulamaların taşınabilirliğini sağlayan özel ya da standardize edilmiş teknolojilerle birbirlerine bağlanmışlardır (Mell ve Grance, 2011).

Eğitimde Bulut Bilişim Uygulamaları: Bulut bilişim, küçük ve büyük bütün eğitim kurumları tarafından kullanılabilen bir modeldir. Bulut bilişim, yerel donanım performansı kullanmadığından, eğitim kurumlarının yüksek donanımlı bilgisayarlara sahip olmasını gerektirmez. Bulut bilişim bir kurum tarafından hizmet olarak sunulduğu için, hizmeti eğitim kurumlarının bilişim teknolojileri uzmanı bulundurmaları gerekmemektedir. Hizmeti alan kurumun veri güvenliği konusunda endişelenmeleri gerekmez. Küçük üniversiteler bu hizmeti bir servis sağlayıcıdan ya da hizmete veren daha gelişmiş üniversitelerden alabilirler. Bu sayede pahalı ve süreç isteyen birçok adımı atlayarak güncel uygulama ve servisleri kullanabileceklerdir.

Amaç, Yöntem ve Bulgular: Önceki çalışmalarda, özellikle eğitim sektöründe diğer sektörlerle kıyasla hem dikey hem de örgütsel iletişimin düşük olduğu, dışarıdan bilgiye de ulaşımın kısıtlı olduğu tespit edilmiştir (Özarallı ve Uslu, 2009; Uslu ve Çam, 2010), ancak bunun nedenleri ve yapısı araştırılmamıştır. Bu çalışmada bu kısıtlara değinilmekle birlikte eğitim sektörünün iş yaşamına açılımını engelleyen iletişimsel sorunlar da tespit edilmeye çalışılmaktadır. Eğitim sektöründe bilginin mevcudiyeti ve kullanılması fiziksel sistemlerden daha çok örgütün yönetimi, ilişki ağları ve kişilerarası etkileşimlerle sağlanmaktadır. Bu çalışmada, yönetim ve esnek örgüt yapısının, kişilerarası ilişkileri nasıl etkilediği ve bu etkinin örgüt içinde bilginin yönetilmesinde nasıl rol oynadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ancak bilgi teknolojileri hizmetinin dışarıdan sağlanması ile altyapısının kurum içinde kurulmasının da bilgi yönetimi açısından kurumlar arasında farklılaştırıcı etkisi söz konusu olabilir.

Örgütlerde bilgi, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ve yatay iletişim kanallarını takip ederek yayılabilir. İkinci araştırmamızın amacı, öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanmalarının, ne derecede örgütsel iletişime ve kuruma katkısının bulunduğunu saptamaktır.

Bulgular, okullardaki örgüt yapısına göre çalışanların bilgi iletişiminde girme biçimlerini ve bilgi yönetimi uygulamalarını algılayışlarını ortaya koymaktadır. Eğitim sektörüne ilişkin yaptığımız her iki çalışmada da bilgi paylaşımı ve iletişim biçimleri ile ilgili ilginç sonuçlara ulaşılmış, eğitim sektörünün diğer hizmet sektörlerine göre bilgi iletişimi açısından farklı yapıları olduğu da ortaya konmuştur. Hizmet sektöründe bilgi paylaşımı ve teknolojileri ancak her yönde iletişim kanallarının kullanılabilirliğini artırarak örgüte bağlılığı ve güveni etkileyecektir.

Sonuçlar, bulut bilişim kullanımının kurumların işleyiş biçimlerine etkisi olduğunu, eğitim kurumlarındaki örgüt yapısına göre çalışanların bilgi iletişiminde girme biçimleri ve bilgi yönetimi uygulamalarını algılayışlarında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: uzaktan öğrenme, e-öğrenme, bilgi yönetimi, örgütsel davranışlar

Kaynakça

- IBM (2013) What is cloud? Computing as a service over the Internet <http://www.ibm.com/cloud-computing/us/en/what-is-cloud-computing.html> [Erişim Tarihi: 24.11.2013]
- MELL, P. ve GRANCE, T. (2011) 'The NIST Definition of Cloud Computing'. National Institute of Standards and Technology, Special Publication 800-145.
- ÖZARALLI, Nurdan ve Tuna USLU (2009) "Kamu ve Özel Sektörde Bilgi Paylaşımı ve İletişim Kanallarının İncelenmesi", Uluslararası 7. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, Yalova Üniversitesi-İstanbul Üniversitesi, FSM-İstanbul, ISBN: 978-9944-0203-5-0, ss. 1528-1541
- USLU, Tuna ve E. Meltem ÇAM (2010) "Türkiye'deki Hizmet Sektöründe Bilgi İletişimi: Uzaktan Sağlık, Destek ve Eğitimde Saha/Vaka Çalışmaları - Information and Communication Technology (ICT) Use in Turkish Service Sectors and Long Distance Health Care Practices", International 8th Knowledge, Economy & Management Congress Proceedings, Istanbul University Faculty of Economics, Istanbul, ISBN: 978-9944-0203-7-4, ss. 1049-1063
- USLU, Tuna ve Esra G. KAYGISIZ (2012) "The Critical Employee Attitudes During the Establishment of Long Distance Education and E-Learning Process in Turkey", I. International Interdisciplinary Social Inquiry Conference Proceeding Book, Uludağ University, ss. 1644-1649

Murat ÖZTÜRK
İSTANBUL Üniversitesi
murat@istanbul.edu.tr

Derya ÇİĞİR DİKYOL
İSTANBUL Üniversitesi

ÖZET

Problem durumu: En genel anlamıyla bir kültürleme süreci olan eğitimin amaçlarından biri de toplumun devamı için gerekli görülen kültürel birikimi bireye kazandırmaktır. Bu amaçla, toplumun bir ögesi olan bireyde istendik davranışları oluşturmak için eğitim araçları da çağlar boyunca değişikliğe uğramıştır. Bu çalışma, M.Ö. 6. yüzyılda ortaya çıkmış bir edebiyat türü olan tragedyanın, özellikle ‘yönetilen halkın’ eğitimi için bir araç olarak kullanıldığına dikkat çekmek gayesindedir. Bu bağlamda tragedyanın kökeni sayılan ve köylü halk tarafından kutlanan Dionysos şenliklerinin, devlet eliyle değiştirilerek tragedyaya dönüştürülme süreci incelenecektir. Bu çalışmanın kapsamı, dnemin politik iskeletini oluşturan ‘polis/kent devlet’ modelinin bekasını sağlamak ve bir Yunan kültürü kurma gayretiyle geliştirilmiş olan bu edebi yaratımın yapısını incelemek ve çağdaş eğitim kuramlarıyla ilişkilendirmektir.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilecek olan çalışmada, antik kaynaklar, tragedyalar, felsefi eserler ve eğitime ilişkin kaynaklar kullanılmıştır.

Beklenen Sonuçlar: Bu çalışma, kökeni halkın şenlikleri olan tragedyanın siyasi iktidar tarafından değiştirilip halkı yönlendirmek ve eğitmek amacıyla belirgin bir şekilde kurgulandığını ortaya koymuştur. Bu kurgu izleyicinin kahramanla özdeşleşmesi amacını taşımaktadır. İzleyicinin kahramanla özdeşleşmesi kahramanın deneyimlerini kendi deneyimiymiş gibi yaşamasını sağlamaktadır. Böylece izleyicinin kahramanın aşırı beşeri tutkuları sebebiyle yaptığı yanlışları ve bu yanlışlar yüzünden çektiği acıları kendi acılarıymiş gibi yaşaması beklenmektedir. Acıyı deneyimleyen izleyicinin ruhunu kendi tutkularından arındırması amaçlanır. Deneyim aracıyla gerçekleşen bu öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ilke edinen yapılandırmacı eğitim yöntemiyle bağdaşmaktadır.

Kaynakça

- Aiskhylos, (1964). Agamemnon, Çev: A. Cevat Emre, İstanbul, MEB Yayınları.
- Aristoteles, (1998). Atinalıların Devleti, Çev: Suad Y. Baydur, Cumhuriyet Kitap. Aristoteles, (1995). Poetika. çev: İsmail Tunali, İstanbul, Remzi Kitabevi. Ankara, s.709.
- ARICI, O. (2005). Antik Yunan Tragedyalarında Sophrosune ve Harmoni Düşüncesi, Yayınlanmamış Tez, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. ARICI, O. (2008). Antik Yunan tragedyasının metafiziği, Cogito 54.
- BİCKERTON, D. (2013). Adem’in dili. Çev. Mehmet Doğan. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. İstanbul.
- BURNET, J.(2008). Aristoteles-Eğitim Üzerine, İstanbul. CROALLY, N. (2006). Tragedy’s teaching, A Companion to Greek Tragedy, ed. Justina Gregory, India.
- DAVIDSON, T. (2008). Greklerde Eğitim Düşüncesi, Say Yayınları, İstanbul.
- ERHAT, A. (1993). Mitoloji Sözlüğü, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- EURİPİDES, (2001). Eski Yunan Tragedyaları 2, Bakkhalar, Mitos Boyut, çev. Güngör Dilmen, İstanbul.
- HALL, E.(1997). The Sociology of Athenian Tragedy, The Cambridge Companion to Greek Tragedy, Ed: P. E. Easterling, Cambridge University Press.
- İPLİKÇİOĞLU, B. (2007). Hellen ve Roma Tarihinin Anahatları. Arkeoloji ve Sanat Yayınları, İstanbul.
- KILAN-PAKSOY, B.(2011). Tragedya ve Siyaset, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.
- KRANZ, W. (1994). Antik Felsefe: Metinler ve Açıklamalar. Çev. Suad Y. Baydur, İstanbul. II. Basım.
- LİCKONA, T. (1992). Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility). New York: Bantam Books.
- LİDDELL, H; Scott, R. (1940).A Greek-English Lexicon, Oxford, Clarendon Press,(Çevrimiçi) <http://www.perseus.tufts.edu/>, ed. Gregory Crane.
- NORTH, H. (1966). Sophrosyne, Self-Knowledge and Self-Restraint in Greek Literature. Ithaca-NY. Cornell University Press.
- ÖZDEN, H.Ö. (2002). Hellenizm öncesi Yunan Felsefesinde Güzellik Anlayışları, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17, 61-92.
- Sophokles, (2002). Kral Oidipus, Çev: Güngör Dilmen, Mitos Boyut Yayınları, 1. Basım.
- SOWERBY, R. (2012). Yunan Kültür Tarihi, İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- THOMSON, G. (2004). Tragedyanın Kökeni: Aiskhylos ve Atina, çev: Mehmet H. Doğan, 2. Basım, İstanbul, Payel Yayınevi.
- VERNANT, J.P.; VİDA-NAQUET, P. (2012). Eski Yunan’da Mit ve Tragedya, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- YILDIRIM, A.; ŞİMŞEK, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye ile ABD Kaliforniya Eyaleti İlköğretim Anadili Eğitim İzlemlerinin Karşılaştırılması

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇEBİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ahmetcebi@gmail.com

Öğr. Gör. Dr. Pınar KIZILHAN

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

pinar.kizilhan@mynet.com

ÖZET

Problem durumu: Türkiye’de ilköğretim anadili eğitim izlemleri, 1924 yılında ilk izleme metninin oluşturulmasından sonra, sırasıyla, 1926, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında, bir önceki metnin eksiklikleri giderilmeye çalışılarak, yeniden biçimlendirilmiş; 1981’de, söz konusu biçimlendirme daha üst düzeye çıkarılmış, sekiz yıllık kesintisiz eğitimi de içeren 1981 Türkçe eğitim izlemesi (MEB, 1982) ortaya konulmuştur. 2004 yılında, başta Kaliforniya Eyaleti olmak üzere, ABD’nin çeşitli eyaletlerinin anadili eğitim izlemlerinin örnek alınması sonucu, Türkiye’deki ilköğretim anadili eğitim izlemlerinin yeniden biçimlendirilmesi uğraşına son verilmiş; 2005 yılında, önceki izlemlerle herhangi bir bağı bulunmayan 1-5. sınıflar ilköğretim anadili eğitim izlemesi (MEB, 2005) yürürlüğe konulmuştur.

ABD Kaliforniya Eyaleti kamu okullarında anadili dersi olarak okutulan İngilizce Dil Sanatları’nın içerik ölçütleri, izleme geliştirme çalışmaları sonucu, 1997’de son biçimini almış (CDE, 1997); bununla birlikte, içerik ölçütlerinin Kaliforniya Eyaleti Eğitim Kurulu’nca yetkinleştirilerek söz konusu izlemlerin geliştirilmesi uğraşı, 2009 yılının sonlarına değin sürdürülmüştür. Ancak, Türkiye’deki “izleme değiştirme” eylemine benzer biçimde, ABD merkezi yönetiminin diğer eyaletlerin tümüyle birlikte Kaliforniya Eyaleti’ne de 2010 yılında dayattığı yeni anadili eğitim izlemesi (CCSO, 2010), 1997 anadili eğitim izlemesini yürürlükten kaldırmıştır.

İlköğretim anadili eğitim izlemlerinin gerek Türkiye, gerekse ABD Kaliforniya Eyaleti’ndeki serüvenini dizgeli bir yaklaşımla mercek altına alıp izlemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları gözler önüne sermek, bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

Amaç : Bu çalışmanın amacı, *5n 1k, Ana Düşünce, Yardımcı Düşünceler, Nedensellik, Öykü Öğeleri, Anlamdaş Sözcükler, Sesteş Sözcükler* ve *Karşıt Anlamlı Sözcükler* olarak saptanan sekiz belirleyici ölçüt bağlamında Türkiye’nin 1981 ve 2005 ilköğretim anadili eğitim izlemleri ile ABD Kaliforniya Eyaleti’nin 1997 ve 2010 ilköğretim anadili eğitim izlemlerini koşutlama ve çaprazlamaya dayalı teknikler aracılığıyla karşılaştırmaktır.

Bu çalışmada, yukarıda sıralanan sekiz belirleyici ölçüt bağlamında yanıt aranan sorular şunlardır: (1) Türkiye’nin 1981 ve 2005 ilköğretim anadili eğitim izlemlerinin davranışlar / kazanımlar bakımından temel ayırım noktaları nelerdir? (2) ABD’nin Kaliforniya Eyaleti 1997 anadili eğitim izlemesi ile ABD ortak çekirdek devlet ölçütlerine dayalı 2010 anadili eğitim izlemesinin öğrenme ölçütleri arasındaki temel ayırım noktalarını neler oluşturmaktadır? (3) Türkiye’nin 2005 ilköğretim anadili eğitim izlemesinin kazanımları, hangi temel noktalarda ABD’nin Kaliforniya Eyaleti 1997 anadili eğitim izlemesinin öğrenme ölçütlerini çağrıştırmaktadır? (4) Türkiye’nin 1981 ilköğretim anadili eğitim izlemesinin davranışları, hangi temel noktalarda ABD’nin ortak çekirdek ölçütlere dayalı Kaliforniya Eyaleti 2010 anadili eğitim izlemesinin öğrenme ölçütleriyle benzeşmektedir?

Yöntem : Bu araştırmada, *5n 1k, Ana Düşünce, Yardımcı Düşünceler, Nedensellik, Öykü Öğeleri, Anlamdaş Sözcükler, Sesteş Sözcükler* ve *Karşıt Anlamlı Sözcükler* gibi sekiz belirleyici ölçüte dayalı betimsel saptamalar ile bu saptamaların art alanlarının çözümlenmesine dayalı bir belge inceleme yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem aracılığıyla söz konusu anadili eğitim izlemleri, ayrıntılı biçimde ele alınmış; izlemlerin farklılıkları ile benzerlikleri, çizelgelerle somutlaştırılmıştır.

Sonuç: Belirleyici sekiz ölçütte elde edilen *Sonuçlar*, şunu göstermektedir: Türkiye’nin 2005 ilköğretim anadili eğitim izlemesi ile ABD Kaliforniya Eyaleti 1997 ilköğretim anadili eğitim izlemesi ne ölçüde birbirine benziyorsa, ABD’nin 2010 ilköğretim anadili eğitim izlemesi de en az o ölçüde Türkiye’nin 1981 ilköğretim anadili eğitim izlemesini andırmaktadır.

Tartışma: Türkiye’nin 1981 ve 2005 ilköğretim anadili eğitim izlemleri davranışlar / kazanımlar bakımından birbiriyle uyuşmamakta; ikincisi, çocuğun anlaksal gelişimini (Piaget, 1960, 1970, 1972, 1978) göz önünde bulundurmamaktadır. ABD’nin Kaliforniya Eyaleti anadili eğitim izlemesi ile ABD ortak çekirdek devlet ölçütlerine dayalı anadili eğitim izlemesinin öğrenme ölçütleri de birbiriyle uyuşum göstermemekte; bu kez, birincisinin ikincisine oranla çocuğun anlaksal gelişimine saptanan ölçütler bağlamında ters düştüğüne tanık olunmaktadır.

Anahtar sözcükler: Anadili Eğitim İzlemesi, Öğrenme Ölçütleri, Çocuğun Anlaksal Gelişim Özellikleri

Kaynakça

- CCSSO (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts*, <http://www.corestandards.org/the-standards/english-language-arts-standards>
- MEB (1982). *Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Mdrlğ Basımevi.
- Piaget, J. (1960). *The Child's Conception of the World*, Translated from the French by J. and A. Tomlinson, N.J.: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*, Translated from the French by D. Coltman, New York: Orion Press.
- Piaget, J. (1972). *Judgment and Reasoning in the Child*, Translated from the French by M. Warden, N.J.: Littlefield, Adams & Co.
- Piaget, J. (1978). *The Language and Thought of the Child*, Translated from the French by M. and R. Gabain, London: Routledge & Kegan Paul.
- CDE (California Department of Education) (1997). *English-Language Arts Content Standards for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve*, Sacramento, CA: CDE Press.

Arş. Gör. Dr. Devrim GÜNAY
İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
devgunay@istanbul.edu.tr

ABSTRACT

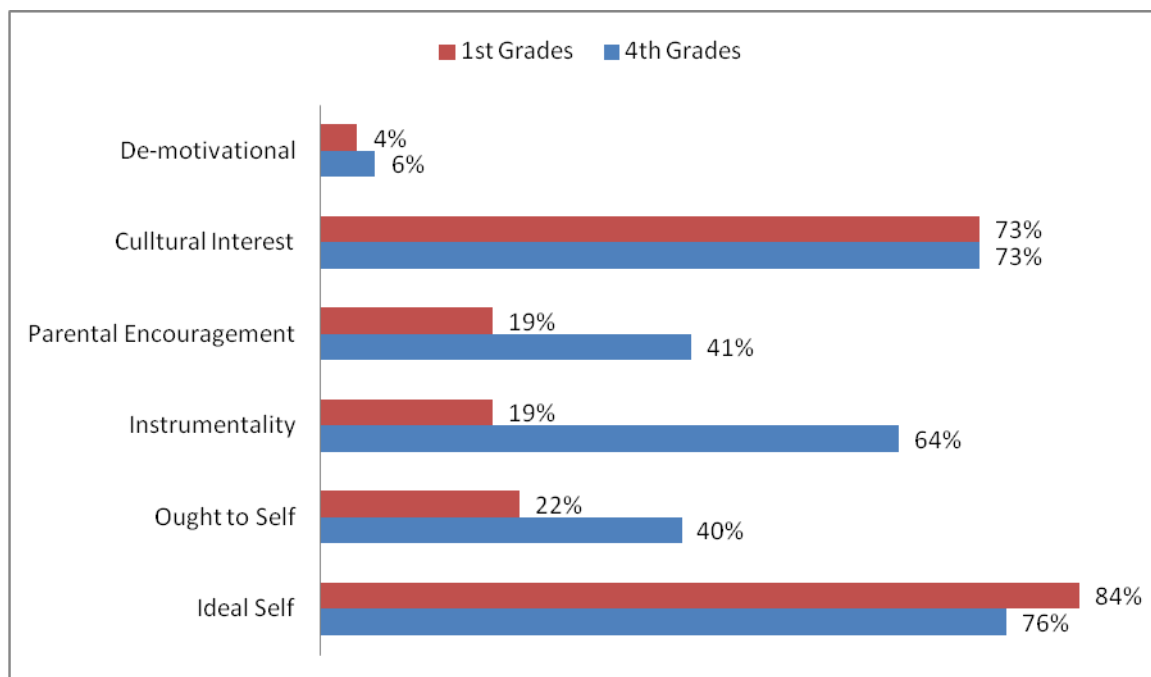
Problem statement : Although traditional research on motivation distinguishes between conventional categories such as intrinsic, extrinsic, integrative and instrumental motivation types and tends to place the individuals' drive to learn or teach under these pre-determined categories, the "motivational self-system" attempts to conceptualize motivation more dynamically as part of an interplay among the actual, ideal and ought to selves of the individuals that are in the process of becoming (Dörnyei & Csizer, 2002), (Dörnyei & Ushida, 2009), (Ryan, 2006). Within this larger frame that relies on "self discrepancy theories" and the conception of "possible selves", it is possible to consider the individual's motivation across a variety of societal factors such as his prospective self- image in the given social milieu, his belongingness to and view of the imagined community of professionals, cultural interest, international empathy, parental encouragement (Markus & Nurius, 1986), (Higgins, 1987). So far, a vast variety of research designed in this tradition have focused on the nexus between ideal, actual and ought to self domains of the EFL (English as Foreign Language) learners revealing a comprehensive picture of their orientation, yet, few have developed a similar frame to view and analyze the sources of motivation and de-motivation for the EFL Teachers. Therefore, the critical question "Which self- motivational factors influence the EFL teacher candidates' orientation towards becoming teachers?" still remains to be answered, particularly in the context of teacher education in Turkey.

Aim : The aim of this study is to explore the variety of motivational and de-motivational factors that influence the ELT (English Language Teaching) teacher candidates' orientation towards being language teachers from an "identity" informed pedagogic perspective in the context of Istanbul University Hasan Ali Yücel Education Faculty. In this regard, the current study attempts to identify the factors that influence the motivational self system of the EFL teacher candidates with a particular focus on the interplay among their actual, ideal and ought to self domains.

Method : The data for this study has been gathered through a survey with two groups of participants (N=60) selected randomly from the 1st grade (n=30) and 4th grade (n=30) ELT (English Language Teaching) students and a successive focus group interview conducted in accordance with the principles of mixed research design. The survey items have been adapted and developed from various surveys carried out on "Motivation, Language Identity and the L2 Self" (Dörnyei, 2009), (Taguchi et. al., 2009), (Ryan, 2009), each with a high *Cronbach's alpha* coefficient. The participants have been initially given a survey that contains items requiring the completion of likert scales and open ended questions. This was followed by a focus group interview asking freely for their ideas on the motivational and de-motivational factors that influence their attitudes and orientation towards becoming EFL Teachers as well as their visions of self and teaching as a profession.

Initial Findings : The initial analysis of the data gathered through the survey so far and the responses to focus group interview reveals that the average rate for the selection of "ideal self"- related items which is associated with a desire and positive expectancy of being a teacher is 76% for the 4th grade teacher candidates, while it is 84% for the 1st graders. In contrast, the ought to self domain that relates to an obligatory need for the profession have a relatively lower influence on overall motivation for being teacher with average relative rate of 40% for the 4th grade students and 22% for the 1st graders. Scores for instrumentality, which refers to being an English teacher for other attainments, are subject to variation between the 4th and the 1st grades with successive rates of 64% and 19% for the 4th and 1st graders. Parental encouragement comes out as a relatively less scored source of motivation for both 4th and 1st graders represented with average rates of 41% and 19% relatively. The negatively worded items that signify demotivating factors receive rates of 6% for the 4th grade participants and 4% for the 1st graders. The contribution of cultural interest and attitudes towards the English speaking community to the motivation of being English teacher has been scored as 73% for both 1st and 4th graders. The rates of selection for the subdomains of the motivational self system are as below.

Graph 1: Average Rates of Selection for the Sub-domains of the Motivational Self System in ELT Teacher Candidates



Results : An analysis of the initial findings indicate that a vast majority of the teacher candidates, irrespective of their grade, view the profession of language teaching as a desire of their own and not as a motivation sourcing from an obligation. The interplay between their ideal selves and ought to selves point to a gain on the part of the “ideal self”, making teaching a field preferred consciously rather than a “necessity” imposed by the environment. On the other hand, looking at their high scores on instrumental motivation, it can be said that, the 4th grade ELT teacher candidates tend to view ELT as a hopping frame for success in other fields or for attaining other goals in life. For them, teaching is also preferable due to its good reputation and advantageous side-gains like long holidays and a good salary. It is also worth noticing the relatively higher influence of parental encouragement for the 4th grades, which may be taken as a sign of parents’ investment on their sons and daughters to be teachers. Another significant point to be driven out of this study is the teacher candidates’ perception of imagined community of teachers mostly as people doing an ordinary job and having a routine life. When asked to list the first three words associated with teachers’ room, most teacher candidates used the expressions “boring”, “dull”, “smoke”, “break”, revealing their expectancy about the imagined community of professionals. The results give out a comprehensive picture of the motivational/ de-motivational factors that impact ELT teacher candidates’ expectancies of the teaching profession, the imagined communities they attribute themselves to as well as the possible areas of discrepancy between their actual, ideal and ought to selves.

Keywords: Motivational Self System, Self Discrepancy, Imagined Community, Ideal Self, Ought to Self, ELT.

References

- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- Dörnyei, Z. & Ushida, E. (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford,CA: Stanford University Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Ryan, S. (2006). Language Learning Motivation within the Context of Globalisation: An L2 Self within an Imagined Global Community, *Critical Inquiry in Language Studies*, 3:1, 23-45.
- Ryan, S. (2009). Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. In Z. Dörnyei (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.144-164), Bristol: Multilingual Matters.
- Taguchi et. al. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English. In Z. Dörnyei (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.144-164), Bristol: Multilingual Matters.
- Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. In Z. Dörnyei (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.144-164), Bristol: Multilingual Matters.

ID:556

Klinik Danışmanlık Modeli ile Geleneksel Öğretmenlik Uygulamalarının Öğrenci Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Nermin BULUNUZ
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
nermin.bulunuz@gmail.com

Doç. Dr. Mızrap BULUNUZ
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
mbulunuz@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Esim GÜRSOY
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
esimgursoy@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Şehnaz BALTACI GÖKTALAY
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
sehnazbg@uludag.edu.tr

Fen ve Teknoloji Öğretmeni Hanife PEKER,
Metristepe Ortaokulu
hanife_p@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Ülkemizde 1997 yılında Eğitim Fakültelerinde okutulmakta olan “öğretmenlik uygulaması” derslerinin içeriği hakkında YÖK, MEB ve Dünya Bankası işbirliği ile önemli bir proje gerçekleştirilmiş ve projenin sonunda bu dersin hedefleri, nasıl uygulanması gerektiği hakkında tüm detayların yer aldığı “Fakülte–Okul İşbirliği Kitabı” (Koç & diğ. 1998) yayınlanmıştır. Bu kitap o yıla kadar bu dersin işleniş ve paydaşların görev ve sorumlulukları hakkında yeni uygulamaları içeren önemli bir kaynak kitap olmasına ve Türkiye’deki tüm eğitim fakültelerinde halen yaygın olarak kullanılmasına rağmen, sonrasında yapılan araştırmalar paydaşların (öğretmen adayları, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni) bu kitapta belirtilen yükümlülükleri hala tam olarak yerine getiremediklerini (Boz ve Boz, 2006; Eraslan, 2009; Sağ, 2008), bu dersin alanda yeterliliği olmayan öğretim elemanları tarafından verildiğini ve uygulanması konusunda hala bir standardın olmadığını göstermektedir (Eraslan, 2009; Gürsoy & Damar, 2011; Kuter & Koç, 2009; Paker, 2005; Smith & Lev-Ari, 2005). Bu dersi veren öğretim elemanlarının aynı fakülte içinde bile birbirinden farklı şekilde dersi yürütmeleri, öğretim elemanlarının dönem içinde adayların ders performansını gözlemek ve dönüt vermek amacı ile okullara gitmemeleri ve adayların hem öğretim elemanlarından hem de sınıflarına yerleştikleri uygulama öğretmenlerinden etkin ve objektif dönüt almamaları, adaylarının daha fakülteden mezun olmadan meslekten soğumalarına ve uzaklaşmalarına yol açmaktadır (Korthagen, Loughran, & Russel, 2006).

Bu sorunlardan hareketle öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden mezun olmadan önce mesleğe daha hazır biçimde başlamalarına imkân vermek, profesyonel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmak ve adayın ders içi performansını arttırmak amacı ile Eylül 2011’de Uludağ Üniversitesi ve Georgia State Üniversitesi (GSU) İlköğretim Bölümleri arasında “*Sınıf öğretmeni yetiştirme programları için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik danışmanlık modeli*” adlı uluslararası bir TÜBİTAK (111K162) EVRENA projesi başlatılmıştır. Bu projede GSU’da uzun yıllardır uygulanmakta olan “Klinik Danışmanlık Modeli (KDM)” Türkiye koşullarına adapta edilmiş ve Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümünde “Öğretmenlik Uygulaması” derslerini alan sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmaya başlanmıştır. Bu model Türkiye’deki ilkokullarda ilk kez uygulanmakta olup, projenin 3. uygulama dönemi 2013 Güz dönemi sonunda tamamlanmıştır. 2014 Bahar dönemi süresince de projenin en son uygulamaları yapılacak ve proje 15.09.2014 tarihinde sona erecektir.

Projeden 2012-2013 eğitim öğretim yılında toplanan veriler analiz edilmiş ve yazılı ve görsel platformlarda paylaşılmıştır. 2012 Güz dönemi sonu itibarı ile KDM ile dönüt alan ve almayan öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının performansları hakkında doldurmuş oldukları anketler analiz edilmiş ve *Sonuçlar* KDM ile dönüt veren öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına verdikleri dönütün sıklığı, kalitesi, öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri ile iletişim biçimleri ve süreçteki profesyonel davranışları anlamında KDM ile dönüt vermeyen öğretim elemanlarına oranla anlamlı fark olduğunu göstermiştir (Gürsoy, Bulunuz, Göktalay, Bulunuz, Kesner, & Salihoğlu, 2013). Klinik danışmanlık modeli öğretmen adayının uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından düzenli olarak gözlemlenmesine aynı zamanda sistematik dönütler almasına imkân vermektedir. Paydaşlar üçlü görüşmelerin içerikleri konusunda bilgilendirildikleri için görüşme sırasında etkin katılımları sağlanmaktadır. Aynı zamanda model öğretmen adaylarının gelecekte etkili bir öğretmen olabilmeleri için onlara yapıcı destek ve rehberlik sağlayan bir sistemdir.

Amaç: Bu *Çalışmanın amacı* proje kapsamında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinden Klinik Danışmanlık Modeli ile dönüt alan öğretmen adayları ve geleneksel yöntem ile öğretmenlik uygulaması dersi almış sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin *Sonuçlarını* değerlendirmek ve her iki gruptaki adayların süreç ile ilgili görüş ve düşüncelerini karşılaştırmaktır.

Yöntem: Bu çalışmada projede 2012-2013 eğitim öğretim yılında deney ve kontrol gruplarında yer almış olan 20 (10+10) sınıf öğretmeni öğretmen adayları ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin nitel analiz *Sonuçları* paylaşılmaktadır. Görüşme yapılan adaylar rastgele seçilmiş ve adaylara 2013 Bahar döneminin sonunda genel olarak iki eğitim- öğretim dönemi yer aldıkları bu proje ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulamaları hakkındaki genel düşüncelerinin sorulduğu 19 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Her aday ile tek tek sessiz bir ortamda görüşülmüş, cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve cevaplar daha sonra dinlenerek transkript edilmiştir. İki grubun görüşmelerinden elde edilen verilerden kategoriler ve

temalar (Yıldırım & Şimşek, 2006) oluşturulacak ve temalar öğretim elemanından ve uygulama öğretmeninden alınan dönütün miktarı, kalitesi, alınan dönüte karşı memnuniyet, ders planlama, sınıf yönetimi, ders anlatmada kendilerine olan güvenleri ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mevcut uygulamaları hakkındaki genel düşünceleri gibi başlıklar altında karşılaştırılacaktır. Çalışmada bu temalara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler verilecek, cevaplar karşılaştırılacak ve projenin 1. yıl sonunda geldiği nokta ve öneriler de paylaşılabilecektir.

Bulgular: Deney ve kontrol gruplarından görüşme yapılmış olan adayların verdikleri cevapların detaylı nitel analizi halen devam etmektedir. Adayların cevaplarından elde edilecek temalar *Bulgular* bölümünde kongrede kapsamlı olarak paylaşılabilecektir. Aşağıda her iki gruptan bazı adayların görüşmeler sırasında vermiş oldukları cevaplardan örnekler verilmiştir:

Kontrol grubu:

“Derslerim dönem boyunca hiç gözlemlenmedi ve dönüt alamadım.”

“Dersimizi planlama aşamasında genelde kılavuz kitaplardan anlatacağımız bölümü verdiler, biz hazırlandık. Öneri yapılmadı.”

“Deney grubundakilerin benden çok daha donanımlı olduğunu düşünüyorum. Keşke deney grubunda olsaydım.”

Deney grubu:

“Yazdığımız her ders planında daha çok yaratıcı olmayı öğrendik.”

“Sırtımızda övünebileceğimiz bir deneyimle mezun oluyoruz...”

“Daha üstü ne olabilirdi diye düşünüyorum. Olanın en üst düzeyinde verim aldığımı düşünüyorum.”

“İnsan gerçekten bu çalışmada adım adım büyüyor. Birilerine kendini ifade edemezken konuşur hale geliyor, düşüncelerini geliştiriyor.”

Sonuçlar: Görüşme Sonuçları KDM ile dönüt alan ve almayan adaylar arasındaki farkı her açıdan ortaya koymaktadır. Kontrol grubundaki adaylar şu anda uygulanan öğretmenlik uygulaması dersinin işlemeyen yönlerini tüm açıklığı ile ortaya koymaktadırlar. Aldıkları dönütün miktarı ve kalitesinden memnun olmadıklarını ve kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissetmeden mezun olacaklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın, KDM ile dönüt alan adaylar ise projeden mesleki gelişimleri açısından oldukça olumlu verim aldıklarını, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinden sık ve kaliteli dönüt aldıklarını, ders anlatma ve öğrenci karşısında kendilerini ifade etme konusunda kendilerine olan güvenleri ile bu süreçteki öğretmenlik becerilerinin olumlu olarak arttığını ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Klinik Danışmanlık Modeli, Öğretmenlik Uygulaması.

Kaynakça

- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207–221.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Göktalay, Ş. B., Bulunuz, M., Kesner, J., & Salihoğlu, U. M. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills during teaching practice. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 191-201.
- Gürsoy, E., & Damar, E. (2011). Cooperating Teachers’ Awareness About Their Role During The Teaching Practice Course: The Turkish Context. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 54–65.
- Koç, S. diğeri (1998). Fakülte-Okul İşbirliği. YÖK/Dünya Bankası Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi. Ankara: YÖK.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- Kuter, S., & Koc, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29, 415–425.
- Paker, T. (2005, Eylül). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. XIV. Ulusal Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongresi, Denizli.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117–132.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Öğrenme Ortamlarını Biçimlendirme Bağlamında Öğrenci Seçme ve Gruplama Politikaları: PISA-2012 Sonuçlarına Göre Türk Eğitim Sistemi ile Yüksek Akademik Performans ve Eşitlik Seviyelerine Sahip Ülkelerin Karşılaştırılması

Dr. Coşkun ERDAĞ
Milli Eğitim Bakanlığı
coskunerdag79@gmail.com

Doç. Dr. Engin KARADAĞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
enginkaradag@ogu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Bir kamu hizmeti olarak okullarda kaliteli ve eşitlikçi bir eğitim hizmetinin sunulması günümüz eğitim sistemlerinden beklenen en önemli temel iki nitelik olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak, kaliteli *Sonuçlar* üreten ve *Sonuçları*ndan eşit bir şekilde tüm öğrencilerin faydalandığı bir eğitim sistemi öğrenci, okul ve sistem özelliklerine bağlı birçok faktör tarafından üretilmektedir (OECD, 2013, s.29). Günümüz eğitim sistemleri, gün geçtikçe daha çok çeşitlilik gösteren öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması konusunda ya öğrenciye özel bireyselleştirilmiş programlar uygulanması ya da öğrenmeyi ve öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklediği öğrenme ortamlarının oluşturulması politikalarını temel kaldıraçlar olarak benimsemektedir. Eğitim sisteminin, tek tip öğretimi temel alan sistemden farklı olarak, farklılaşan öğrenci özellikleri ve çeşitlenen ihtiyaçlarına bir cevap olarak yeniden düzenlendiği, farklı yol ve öğretim programlarını içeren çok programlı ve çok kademeli eğitim sistemi yapısı içinde, öğrencilerin yaşları ilerledikçe üst eğitim kademelerine ve üst sınıflara doğru nasıl ilerlediği ve farklılaştığı (dikey ayrışma), öte taraftan, belirli bir kademe ve sınıf seviyesinde iken, öğrencilerin okullar ve sınıflar arasında nasıl dağıldığı, öğrencilere hangi öğretim programlarının sunulduğu, bu programlara nasıl öğrenci seçildiği, okullara öğrenci kabulleri ve diğer okullara transferleri, okul içinde öğrencilerin nasıl gruplandığı (yatay ayrışma) gibi sistemin yapısal unsurları sistemin ürettiği kalite ve eşitlik *Sonuçları* üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere sahiptir. (Braddock ve Slavin, 1992; Gamoran, 1992; Hanushek ve Woessmann, 2006; Kulik ve Kulik, 1992; Loveless, 1998; 2013; McEwan ve Shapiro, 2008; Oakes, 1986; OECD, 2005; 2011; 2013; Sharp, 2002).

Son yıllarda Türk eğitim sisteminde de yapılan çeşitli yapısal reformlar eğitimde performans ve eşitlik *Sonuçları* üzerinde etki eden temel yapıları değiştirmiş, bu yapıların tekrar sorgulanmasına neden olmuştur. Anadolu liselerinin dönüştürülmesi, mesleki eğitimin sistemdeki payının artırılması, hem liseye hem de yüksek öğrenime geçişlerde değişen sınav politikaları, çeşitli düzenlemelerle (*örneğin*; 4+4+4 reformu, SBS, ortaöğretim kurumları yönetmeliği gibi) değişen ölçme, değerlendirme, okula kabul ve nakil politikaları öğrencilerin hem üst sınıflara doğru ilerleyişlerinde hem de programlara ve okullara dağılımlarında köklü değişiklikler yaratmış, bu değişiklikler performans ve eşitlik bağlamında daha etkili bir sistemin oluşturulması hususunda hem kamuoyu hem de akademik çevreler yoğun bir tartışma içerisinde olmuştur. Bu kapsamda, PISA-2012 değerlendirmeleri eğitim sistemlerinin hem yüksek performans hem de eşitlik seviyelerine birlikte nasıl ulaştıkları konusunda hem eğitim sistemlerinin sahip olduğu özellikler hem de yürürlükteki politikalar açısından kıymetli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmada, yüksek akademik performans ve eşitlik seviyelerine sahip ülke eğitim sistemleri ile Türk eğitim sisteminde öğrenme ortamlarını biçimlendirmede güçlü etkiye sahip olan öğrenci seçme ve gruplama politikaları arasındaki benzer ve farklı yönlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Yöntem: Çalışmada bütünlendirici değerlendirme deseni kullanılmıştır. Bütünlendirici değerlendirme deseni, bir konu ile ilgili mevcut bilgi durumunun sunulduğu ve özetlendiği, o konudaki uzlaşmalar ve uzlaşmazlıklara yer verilen değerlendirme desendir (Neuman, 2006). Çalışmanın evrenini PISA-2012 değerlendirmelerine katılan ülkeler oluşturmaktadır olup örneklem ise, PISA-2012 değerlendirmeleri sonucunda, eğitimde kalite ve eşitlik kriterlerine göre ilk sıralarda yer olan ülkelere sosyo-ekonomik etkinin performans üzerindeki etkisinin OECD ortalamasından daha az olan ülkeler arasından beş ülke (Honk Kong, Kanada, Finlandiya, Japonya ve Güney Kore), OECD ortalamasına benzer olanlar arasından beş ülke (Rusya Federasyonu, İsviçre, Birleşik Krallık, İrlanda ve Singapur) ve Türkiye seçilmiştir (*bkz.* OECD, 2013, s.32). Çalışma verileri PISA-2012 veritabanından elde edilmiştir. Öğrencilerin üst sınıflara doğru ilerleyişlerindeki dikey ayrışmaları için, öğrencilerin okula başlama yaşları, sınıf tekrarı oranları ve öğrenci grupları arası oluşan sınıf seviyesi farklılıkları, belirli bir sınıf düzeyindeki yatay ayrışmaları için de öğretim programlarına geçiş, okula kabul, başka okula nakil ve seviye grupları politikaları karşılaştırmalı olarak incelenmiş, farklılıklar ve benzerlikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bulgular: Akademik performans üzerine sosyo-ekonomik etkinin OECD'den az olduğu ülkeler ve Türkiye, öğrencilerin daha çok okula geç başlaması yönünde velilere esneklik sağlamaktadır. Diğer ülkeler sınıf tekrarı politikasını ilk ve ortaokullarda nadiren uygularken, Türkiye özellikle lise seviyesinde daha sıkı uygulamaktadır. Türkiye'de öğrenciler hem ilkökula daha geç başlamaları hem de özellikle lise düzeyinde sınıf tekrarı politikasının daha sıkı bir şekilde uygulanmasına bağlı olarak diğer ülkelerdeki akranlarına kıyasla yaşama daha geç yaşta girmektedir. Akademik performans üzerine sosyo-ekonomik etkinin OECD ortalamasından az olduğu ülkeler Türkiye'ye kıyasla daha az program çeşitliliği sunmaktadır. Benzer şekilde, bu ülkeler çeşitlenen öğretim programlarına ilk öğrenci alımını Türkiye ve diğer ülkelerden farklı olarak lise dönemine denk gelen daha geç yaşlarda gerçekleştirmektedir. Yine bu ülkelerde Türkiye'den farklı olarak akademik programlara daha çok, mesleki programlara ise daha az öğrenci devam etmektedir. Hem akademik başarı hem de davranış açısından problemlili öğrencilerin okullarında kalmalarını daha çok tercih eden batı ülkelerinden farklı olarak, Türkiye'de okullar doğu ülkelerindeki gibi bu öğrencilerden kurtulma ve bu sayede okulun öğretim ortamının daha homejen hale gelmesi yoluyla

tercih etmektedir. Okula kabullerde özellikle doğu ülkeleri batı ülkelerine kıyasla okula kabullerde performansa dayalı daha rekabetçi politikalar izlemektedir. Türkiye ise, okul kabullerinde yaygın olarak hem yerleşim yerini hem de performansı kriter olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, Türkiye diğer ülkelere kıyasla öğrencilerin sosyal, kültürel ve dini farklılıklarını okulun kendi kültürü içerisinde eritmelerini beklemektedir. Öğrenme ortamlarındaki farklılıkların azaltılması amacıyla öğretim programları ile öğrencilerin becerilerini birbirlerine uydurmayı temel alan seviye gruplamaları daha rekabetçi sistemlerde daha yaygın kullanılırken, tüm farklılıkları bünyesinde barındıran blok sistemlerde ise bireysel pedagojiler daha yaygın kullanılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma: Diğer ülkelere kıyasla akademik başarı üzerinde sosyo-ekonomik etkinin daha fazla olduğu ülkelerde, okula başlama yaşında daha dağınık, ilk ve ortaokul düzeyinde daha güçlü sınıf tekrarı politikaları uygulanmakta, öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında ise daha büyük farklılıklar ve eşitsizlikler bulunmaktadır. Öte taraftan, tüm öğrencilerin okula aynı yaşta başladığı, okula başlama yaşında esnekliğin sağlanmadığı ve sınıf tekrarının uygulanmadığı Japonya gibi blok eğitim sistemlerinde öğrenciler arası sınıf farklılıkları ve ayrışmalar oluşmamaktadır. Benzer şekilde, sosyo-ekonomik etkinin diğer ülkelere kıyasla daha fazla olduğu ülkelerde, öğrencilere ilerleyen kademelerde daha çok öğretim programı çeşidi sunulmakta, bu programlara daha erken yaşlarda öğrenci alınmakta, derslerin içeriğine ve zorluk derecesine göre derslerde öğrenciler daha çok gruplanmakta, performans ve disiplin problemlerine rağmen başka okullara öğrenci nakline çok sıcak bakılmamakta, daha çok yerleşim bölgesi içerisindeki başarılı öğrencileri okula kabul çabası içerisinde olmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler daha erken yaşta, daha çok sayıda öğretim programlarına ve derslerde seviye gruplarına ayrıştırılmakta, programlar ve okullar arası geçişlere daha az izin verilmekte, böylelikle eğitim sistemleri daha çok eşitsizlik üretmektedir.

Anahtar kelimeler: PISA, öğrenme ortamları, öğrenci seçme politikası, öğrenci gruplama politikası, Türk eğitim sistemi, akademik performans, eşitlik

Kaynakça:

- Braddock, J.H. & R.E. Slavin. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education.* (Eric Document Reproduction Service No: ED 355 296).
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57 (6), 812-828.
- Hanushek, E., & L. Woessmann. (2006). "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences in differences evidence across countries." *The Economic Journal*, 116, 63-76.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs, *Gifted Child Quarterly*, 36 (2), 73-77.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate*, Retrieved from <http://www.edexcellence.net/publications/tracking.html>
- Loveless, Tom. (2013). *The 2013 Brown Center Report on American education: How well are American students learning*, The Brookings Institution, 3 (2), 1-32.
- McEwan, P. J. & J. S. Shapiro. (2008). The benefits of delayed primary school enrollment: Discontinuity estimates using exact birth dates, *The Journal of Human Resources*, 43(1), 1-29.
- Neuman, L. W. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Oakes, J. (1986). Keeping track, part 1: The policy and practice of curriculum inequality. *Phi Delta Kappan*, 68 (1), 12-17.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*, Paris: OECD.
- OECD.(2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems?*, PISA in Focus, No. 6, PISA, OECD Publishing.
- OECD.(2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices* (Volume IV), PISA, OECD Publishing.
- Sharp, C. (2002, November). *School starting age: European policy and recent research*. Paper presented at the Local Government Association Seminar 'When Should Our Children Start School?', LGA Conference Centre, Smith Square, London.

ID:558

Self-Assessment of Knowledge Management, Quality Improvement and Accreditation Process in Engineering Education

Tuna USLU
Gedik University VHS
Occupational Health and Safety Program
tunauslu@gmail.com

ABSTRACT

This study evaluates the corporate results of structural applications in engineering education and searches the effects of these applications on the performance of academicians, lecturers and trainers. The aim of this research is to emphasize the role of management and processes supplying quality improvement and performance increments of the employees by quality improvement in engineering programs. We suggest that our results will show the importance of supplying corporate management, knowledge management and increasing of performance on engineering trainers.

Introduction : The development of technology; social, economic and managerial values, globalization and conditions of competition have changed the meaning of quality. It also gained a new vital meaning and value in education. This caused a new quality conversion in higher education institutions. In this process accreditation standards and international process models are used in mutual between institutions. It has known that these standards and models have different positive and negative affects on the institutions and their students, academicians, and administrative staff of higher education organizations.

Institutionalization, information management and organizational communication have positive and strong impact on adapting to these process and performance of staff (Uslu et. al, 2011). It also wished that corporate instruments as standardization and accreditation have different affects on empowerment of staff (Uslu et. al, 2010). Empowerment of employees is the other result of standardization and accreditation.

At the first part of this study, quality assurance applications with YÖDEK and Bologna processes and accreditation in engineering education subjects have summarized and compared. The second part consist an evaluation of employees about organizational results of structural applications in higher education.

Quality improvement: Seymour (1992) demonstrates that students want "quality" to extend beyond the size of their school's endowment. Roberts (1993) define quality as "Continually serving customers better and more economically, using the scientific method and team-work, and focusing on removal of all forms of waste". We must emphasis on continuous quality improvement and in teaching people in a higher education institution to view themselves as part of a larger systematic operation. Quality improvement's processes are also focused more on specific aspects of an organizational unit's performance than on overall performance.

According to Chang and Chuang (2009), corporate management influences the performance of knowledge management and it has become the major factor to in forming internal corporate knowledge management. The experience of sharing knowledge and the success of knowledge management is highly connected with the corporate management and successful knowledge management must rely on the cooperation of culture, management and organization (Alavi and Leidner, 1999).

Accreditation of The Engineering Education: While ABET is a system that has been developed for the accreditation of the engineering programs, in terms of being based on total quality management, gives you ideas about the quality management mechanism that can be applied in different disciplines. The basic approach of ABET 2000 engineering programs is self-task (mission) and taking the views of the stakeholders in determination of the objectives and the creation of a system of continuous in-house development. In terms of graduated level quality targeted features, ABET 2000 offers specific minimum criteria. These criteria are identified by consulting the stakeholders, especially the industry in America. ABET 2000 approach, outside the United States, applied for the first time in Turkey at the Middle East Technical University Faculty of Engineering.

ABET 2000, along with dealing only with the accreditation of the engineering programs, with its different approach that was based on the Total Quality Management (TQM) philosophy that it adopted since 1996, not only gives ideas on the different disciplines of higher education institutions, but also on the quality management system that could be applied in primary and secondary schools. (Ögel ve Dursunkaya, 2001: 207) With the "Academic Assessment and Quality Improvement" regulation that was published in 2005, the work on the main principles regarding the education in higher institutions, monitoring training and research activities with administrative services, evaluation, quality improvement, approval and recognition of their quality levels by the independent "external evaluation" process are organized.

Results: More than 280 questionnaires were filled to trainers by convenience sampling method for this empirical study. Data evaluated with SPSS 18. Uslu and friends' scale (2010) was used about quality improvement. Cronbach's alpha reliability coefficients of the scales were 0.80 and therefore the scales were found to be highly reliable. For the purpose of determining the mediation role of the quality improvement, a three-step method proposed by Baron and Kenny (1986) was adapted to our research. Our results show that knowledge management is an important factor on the performance of trainers, but especially the employee performance is affected through quality improvement in education.

References

- Alavi, M., and Leidner, D. E. (1999). Knowledge Management Systems: Issues, Challenges, and Benefits. *Communications of the Association for Information Systems*, 1(2), 1-37.
- Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986), "The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations," *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, ss. 1173–1182.
- Chang, T. and Chuang, S. (2009). Performance Effects of Knowledge Management: Corporate Management Characteristics and Competitive Strategy Enablers. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, Vol. 4, No. 4, pp. 181-199, 2009.
- Joint Commission International (2010). Joint Commission International Accreditation Standards for Hospitals, 4. Baskı, Joint Commission Resources, Illinois, ISBN: 978-1-59940-434-9
- Ögel, Z. B. and Dursunkaya, Z. (2001) "Quality Management in Education: An Example of ABET Accreditation Process 2000 ", *Hacettepe University Faculty of Education Magazine*, 20, ss. 206–214.
- Postmes, T. Tanis, M. and Wit, B. (2001). "Communication and commitment in organizations: A social identity approach", *Group Processes Intergroup Relations*, 4 (3), 227–246.
- Roberts, H.V. (1993). Using Personal Checklists to Facilitate TQM. *Quality Progress*, 51-56.
- Seymour, D. (1992). *On Q : Causing Quality in Higher Education*. New York, NY Macmillan.
- Uslu, T., Aydoğdu, C., Gündoğdu Şanlı, Z. and E.M. Çam (2010). The Mediating Effect of Psychological Empowerment and Positive Organizational Behaviors Between Organizational Accreditation Standards and Individual Performance. *International 8th Knowledge, Economy & Management Congress Proceedings*, Istanbul University Faculty of Economics, Istanbul, ISBN: 978-9944-0203-7-4, ss. 1426-1439
- Uslu, T., Rodoplu Şahin, D., Çam, M. and Ç. Çam (2011). Hizmet Sektöründe Kurumsallaşma ve Bilgi İletişiminin Kalite İyileştirmeye ve Çalışanlara Etkilerinin İncelenmesi. 10. Ulusal İşletmecilik Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar

Dilek ÇAPAR

Doktora Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, dlkcp@hotmai.com

Ekber TOMUL

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD,
ekbertomul@gmail.com**ÖZET**

Problem durumu: Barış, özgürlük, eşitlik ve adaletle birlikte hemen hemen her toplumda en arzu edilen değerlerden biridir. İnsanlar tarafından güdülen ve hevesle istenen tüm olumlu nitelikleri içeren genel, olumlu bir devleti çağrıştıran bir ana kavram- evrensel bir sembol haline gelmiştir. Barış; cinsiyet, sosyal sınıf, fiziksel ve zihinsel yeterlilikler gibi farklılıklar bakımından zenginleştirilerek eşitliği vurgulayan bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır (Lincoln, 2001). Birleşmiş Milletler ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültürel Örgütü (UNESCO) içeren uluslararası kurum ve örgütler tarafından barış üzerine üretilen belgelerin miktarlarına baktığımız zaman bu anlam, zamanımızda bir kanıt haline gelmektedir (Bar-tal, 2002). Barış kavramıyla birlikte bireylere küçük yanlış anlamaların kriz ya da savaşa dönüşmelerini engelleyecek becerilerin kazandırılması ve bireylere bilgi, tutumlar, değerler ve şiddet olmadan çatışmaları çözmek ve karşılıklı yarar sağlayan, uyumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gereken davranışsal yetkinliklerin öğretilmesi hedeflenmektedir (Sertel & Kurt, 2004, Johnsan & Johnson, 2010). Bu anlamda birçok toplumun daha genç nesilleri barış ışığında eğitmeye karar vermelerinin şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Barış, şiddetin olmaması durumundan daha çok şeyi ifade eden ve hayal etmeyi motive eden bir kavramdır. Barış, insanların anlaşmazlıklarını birlikte çözmeye çalışmaları, adaletin esaslarına saygı göstermeleri, temel ihtiyaçlarını karşılamaları, insan haklarına değer vermeleri durumunu vurgulamaktadır. Barış, yaşama saygı göstermeyi ve ayrımcılık yapmadan ya da önyargılı davranmadan tüm insanların onuruna saygı göstermeyi içermektedir (Harris & Morrison, 2003). Barış kavramı, kaliteli temel eğitimin gerekli bir bileşenini oluşturmaktadır. Barış eğitimi bilgi, beceri ve değerlerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bu bilgi, beceri ve değerler; çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin olumsuz davranışlarının değişmesini olanaklı kılar, kişinin kendi içinde, kişiler arası, gruplar arası, ulusal ve uluslararası boyutta çatışmaların barışçı yollarla çözülmesini, çeşitli durumlarda barış içeren çözümler yaratılabilmesinin sağlanmasında yardımcı olmaktadır (Fountain, 1999).

Barış, kazanılması gereken bir değerdir ve bu kazanılan değerler çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi arasındaki etkileşimi içermektedir. Düşünce gelişimi: bilgi, anlayış, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkileyici bileşenler olarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin bilinçaltını oluşturan güdüler ve davranışlar öğrencilerin hareketlerinin idaresini ve kalitesini belirleyen değer olarak ifade edilebilir (Inbar, 1996).

İnsanların ve toplumların aralarındaki sorunları savaşa, çatışmaya ve şiddete başvurmadan çözmeleri barışçıl değerlere sahip olmaları ile ilişkili olmaktadır. Barışçıl değerlere sahip olma aynı zamanda algı ve ona yüklenen anlamla da ilişkilidir. Çocukların barış algıları ve barışa yükledikleri anlamları bilmek, barışçıl değerleri kazandırmada önem ifade etmektedir. Öğrencilerin barış algısının içinde bulunulan şartlardan, aileden ve ilköğretim yıllarında aldıkları eğitime bağlı olarak değişim gösterdiği ve soyut ama genel bir kavram olan barışa ilişkin geliştirdikleri algılarının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı: Öğrencilerin barış algısının içinde bulunulan şartlardan, aileden ve ilköğretim yıllarında aldıkları eğitime bağlı olarak değişim gösterdiği ve soyut ama genel bir kavram olan barışa ilişkin geliştirdikleri algılarının önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- ilköğretim öğrencileri, barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
- 2- Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırma deseni: Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya Muratpaşa ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 256 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okulun seçilme nedeni öğrenci profilinin Kürt, Türk, Romen ve Rus öğrencilerin oluşturması ve araştırmacının bu okulda görev yapıyor olmasının verilere rahat ulaşılabilir olmasını sağlamasıdır.

Verilerin toplanması: Bu çalışmada da ilköğretim öğrencilerinin, barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğrencilerin her birinden “Bana göre barış ...benzer; çünkü ...” cümlesini tamamlanması istenmiştir. Benzetmenin somut, soyut, canlı cansız varlıklara ve ya herhangi bir şeye yapılabileceği, çünkü ile de benzetmenin gerekçesini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması: Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirildi

- 1 -Adlandırma
- 2- Eleme ve Aritma
- 3- Kategori Geliştirme Aşaması,
- 4- Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama
- 5- Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

İlköğretim Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar

İlköğretim öğrencileri barış kavramına ilişkin toplam 50 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Üretilen bu metaforların 34 tanesi yalnızca bir öğrenci tarafından üretilmiş olduğu görülmektedir. Diğer 16 metaforu üreten öğrenci sayılarının ise 2 ile 55 öğrenci arasında değiştiği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi barış kavramına ilişkin ilköğretim öğrencileri tarafından çok sayıda metafor kullanılmıştır.

İlköğretim Öğrencilerinin Barış Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

İlköğretim öğrencilerinin barış kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar dört kategoride toplanmıştır. Bunlar barışın birleştirici özelliği, barışın yaşamsal özelliği, barışın gelişim değişim özelliği, barışın toplumsal özelliği kategorileridir.

Tartışma ve Sonuç: Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplayabilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma *Bulgularına* göre öğrencilerin ürettikleri metaforların hepsinin olumlu olduğu ve öğrencilerin barışı olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Metaforlar, ilköğretim öğrencilerinin barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanabilir. Soyut bir kavramı açıklamak çoğu zaman öğrenciler için güç olmaktadır. Bu çalışmaya özgü olarak öğrencilerin barışa ilişkin algılarını tespit etmekte metaforların oldukça güçlü bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir.

Kaynakça

- Bar-Tal, D. (2002). The Elusive Nature Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles, And Practices Around The World* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education In UNICEF*, UNICEF Staff Working Papers. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF New York. PDED-99/003
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1) 77-92.
- Johnson, D. & Johnson, W & Roger, T. (2010). Peace education in the classroom: creating effective peace education programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on Peace Education* (pp. 223-239). New York: Psychology Press.
- Lincoln, M. G. (2001). Conflict resolution education: A solution for peace. *Communications and the Law*. 23(1). 29-40
- Sertel, J.M., Kurt, G., Oral, Z. (2004). *Barış Bireyde Baslar*. İstanbul: Ekspres Basım
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Dr. Veli BATDI
MEB
veb_27@hotmail.com

Problem durumu: Zekâ bireyin çevresine uyum sağlaması ve çevresini şekillendirerek onu tercih edebilmesini sağlayan (Sternberg, 2014, p. 176) ve öğrenme eylemini etkileyen son derece önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitimde de dikkate alınan temel konulardan biri olarak görülmektedir. Zekâ konusunda akla ilk gelen Gardner'ın Çoklu Zeka kuramıdır (ÇZK). Tam yerinde ve tam zamanında oluşturulmuş bir kuram diye adlandırılan ÇZK (Chen, Moran, & Gardner, 2009, p. 4) için Gardner (2007, p. 3; 1989, p. 5) klasik zekâ tanımından farklı olarak bireyin karşılaştığı bir problemi etkin ve verimli bir şekilde çözebilme ve çözülmesi gereken yeni durumları keşfedebilme yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Zekâ alanlarını ise sözel/dil bilimsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/duyu devinimsel (kinestetik), sosyal/bireyler arası, öze dönük/bireysel ve doğa zekâsı olarak belirtmiştir. Ancak zekâ alanlarının her biri için ayrı testlerin geliştirilmesi ve bu noktada her birine yönelik puanlar elde edilmesini Gardner sakıncalı bulmaktadır. Diğer bir deyişle çocuğun bir derste özgeçmişini öğrenerek ona nasıl yardım edilebileceğine karar verme dışında ÇZK'nın ölçülmesini doğru bulmamaktadır (Ün Açıköğ, 2004). ÇZK'ya göre insanların sekiz farklı zekâyâ sahip olmaları aslında, öğrenme ve problem çözme, bilgiyi alma, işleme ve kullanma gibi durumlarda sekiz farklı yolu kullanmaları anlamına gelmektedir (Bulut Pedük, 2007, p. 18). Bunun yanı sıra Blythe ve Gardner (1990, p. 33) çocuğun eğitsel gelişimini desteklemek amacıyla ÇZK uygulamalarının okullarda uygulama alanı bulması gerektiğini dile getirerek bu kuramın eğitim sistemindeki uygulanabilirliğini savunmuştur. Bu konu ile ilgili hem yurt içinde (Güneş & Gökçek, 2010; Akkuzu & Akçay, 2011) hem de yurt dışında (Castejon, Perez, & Gilar, 2010; Furnham, 2001; Chan, 2007) yapılmış birçok araştırma söz konusudur. Ancak zekâ konusuyla ilgili yapılan araştırmalarda birbirinden çok farklı araştırma *Sonuçlarına* ulaşıldığı görülmüş (Sternberg, 2014, p. 179) ve dolayısıyla ÇZK ile ilgili yapılmış araştırmaların derinlemesine incelenmesine karar verilerek bu meta-analitik araştırmanın yapılması gereği duyulmuştur.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın temel amacı ÇZK'ya dayalı öğretimin eriş, tutum ve kalıcılığa etkisini belirlemektir.

Araştırmanın yöntemi: Bu çalışmada ÇZK uygulamalarının eriş, tutum ve kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak üzere, benzer konularda birbirinden bağımsız ve çok sayıda yapılmış çalışmaların verilerini analiz ederek genel bir yargıya varma yöntemi (Glass, 1976, p. 3) olarak tanımlanan meta-analiz kullanılmıştır. 2000-2014 yılları arasında ÇZK ile ilgili olarak 252 adet yüksek lisans ve doktora tezi, 126 adet makale tespit edilmiş; bu çalışmalardan sadece kontrol gruplu deneysel çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir. Toplanan çalışmalardan ulusal ve uluslararası alanda [Google Scholar (2014), YÖK Ulusal Tez Merkezi (2014), Ebscohost-Eric (Ulakbim) (2014), ScienceDirect (2014), Ebscohost-Professional Development Collection (Ulakbim) (2014)] yapılmış 378 çalışma incelenmiş ve araştırmanın dâhil edilme kriterlerini karşılayan, eriş için 10, kalıcılık için 32 ve tutum için ise 20 çalışma tercih edilmiştir. Analiz kapsamına çoklu zekâ uygulamalarının farklı kademe ve derslerde uygulanarak etkisinin değerlendirildiği çalışmalar dâhil edilmiştir. Analizlerde Comprehensive Meta Analysis (CMA) istatistik Programı ve MetaWin paket programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: ÇZK'nın öğrencilerin eriş puanlarına etkisine ilişkin rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler sonucunda; 0.251 standart hata ve %95'lik güven aralığının üst sınırı 2.092 ve alt sınırı 1.108 ile etki büyüklüğü değeri ES=1.600 olarak hesaplanmıştır. ÇZK'nın öğrencilerin tutum puanları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla ise çalışmaların rastgele etkiler modeline göre yapılan analizi sonucunda; standart hata 0.163; %95'lik güven aralığının üst sınırı 1.159 ve alt sınırı 0.519 ile ortalama etki büyüklüğü 0.839 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin kalıcılık puanlarına ilişkin öğretim kademesi, ders alanları ve uygulama süreleri ile frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde; en fazla çalışmanın fen (%59.37) alanında yapıldığı, en fazla araştırmanın yapıldığı kademenin (%59.37) ortaokul olduğu, %43.75 oranla en fazla 2-4 hafta arası uygulama süresinde gerçekleştiği ve yayın türü açısından en fazla yüksek lisans (%71.87) tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Diğer taraftan kalıcılık puanlarına ilişkin yapılan rastgele etkiler modeline göre; 0.118 standart hata ve %95'lik güven aralığının üst sınırı 1.299 ve alt sınırı 0.839 ile etki büyüklüğü değeri ES=1.069 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında Cohen'in (1992) sınıflamasına göre eriş, tutum ve kalıcılık puanlarının geniş aralıkta olduğu anlaşılmıştır. Bütün bu *Sonuçlar*, ÇZK uygulamalarının eriş, kalıcılık ve tutum puanları açısından etkililik düzeyinin yüksek ve pozitif yönde olduğunu göstermektedir.

Öneriler: Araştırma bulgu ve *Sonuçları* neticesinde birtakım öneriler sunulmuştur. Araştırma *Sonuçları* ÇZK'nın kullanımı ile öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirilebileceği, kalıcılık ve eriş konusunda da pozitif yönde etkilere ulaşılabilirliğini vurgulamıştır. Öğretim sürecine olumlu katkı sağlayan bu tür uygulamaların öğretim ortamlarında farklı kademe ve derslerle kullanımı teşvik edilebilir. Ayrıca belli konuda yapılmış birçok araştırma bulgusunun incelenerek genel bir sonuca ulaşmasını içeren meta-analiz çalışmalarına pek fazla ulaşılmadığı görüldüğünden, araştırmacılara bu noktada meta-analitik çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Çoklu Zekâ Kuramı, eriş, kalıcılık, tutum, meta-analiz

Kaynakça

- Akkuzu, N., & Akçay, H. (2011). The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students. *Procedia Computer Science*, 3, 1003–1008. doi:10.1016/j.procs.2010.12.165
- Blythe, T., & Gardner, H. (1990). A school for all intelligences. *Educational Leadership*, 33-37.
- Bulut Pedük Ş. (2007). *Altı yaş grubundaki çocuklara çoklu zekâ kuramına dayalı olarak verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Castejon, J. L., Perez, A. M., & Gilar, R. (2010). Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences? *Intelligence*, 38, 481-496. doi:10.1016/j.intell.2010.07.002
- Chan, D. (2007). Musical aptitude and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong: Do self-perceptions predict abilities? *Personality and Individual Differences*, 43, 1604–1615. doi:10.1016/j.paid.2007.04.029
- Chen J., Moran, S., & Gardner, H. (2009). *Multiple intelligences around the world*. San Francisco, CA: Jossey Bass. Translated into Portuguese.
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and differences*, 31, 1381-1405.
- Gardner, H. (2007). A multiplicity of intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo. In P. Marien, ve J. Abutalebi (Eds.), *Neuropsychological research: A review*. New York, NY: Psychology Press.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18, 4–10.
- Glass, G. V. (1976). Primary secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- Güneş, G., & Gökçek, T. (2010). A Case Study on the Graduate Students' Multiple Intelligence Types. *Elementary Education Online*, 9(2), 459–473.
- Sternberg, R. J. (2014). Teaching about the nature of intelligence. *Intelligence*, 42, 176–179.
- Ün Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme*. (6. Baskı.), Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Evaluation of the Production of the Intonation of Adverb Clauses With Time by Turkish English Teachers: A Demonstration by Computer Application

Prof. Dr. Mehmet DEMIREZEN
Hacettepe University, md49@hacettepe.edu.tr

Problem statement: Adverbial clauses are clauses that function as an adverb. In other words, they contain subject (explicit or implied) and predicate, modifying a verb. Adverb clauses provide additional information about how something is done in relation to time. They are often called "time clauses" or temporal clauses in English grammar books and follow specific patterns of intonation. Adverb time clauses are introduced by subordinating conjunctions like **when, before, after, while, as, by the time, until, till, since, as soon as, whenever, every time, the first, second, third, fourth etc., next, last time, which are called subordinators**. When an adverb clause begins the sentence use a comma to separate the two clauses; when the adverb clause finishes the sentence there is no need for a comma. In sentence-initial position and sentence-final position, they have distinct intonation patterns from each other: but this fact goes unheeded by many Turkish English teachers, most of whom suffer from faulty intonation.

The aim of this presentation is to explore the production of adverb clauses with time produced by Turkish English teachers in terms of how the participants produce the intonation units bounded by a fairly perceptible pauses or thought groups. In addition, each one of the following cases is problem situations: how do the participants place the tonic sentence stress, how do they end the adverbial clauses in sentences in required intonation patterns. The intonation of a subordinate clause, placed initially, medially, or finally with the possibility of a falling, sustaining, or finalizing tone changes the meaning of utterances, or make them ambiguous. Another problem situation is that sub- intonational patterns of time adverbials are not achieved by Turkish English teachers. A great majority of Turkish English teachers are, generally speaking, do not seem to be good at all in producing the intonation patterns of clauses and sentences with time adverbials; therefore, their speech is mostly pidginized via the intonation patterns of Turkish syntax.

Methods: Another purpose of this research is to test and then promote the personal awareness of the participants, who will be prospective teachers, towards the production of adverbial clauses. A diagnostic test that includes 27 sample sentences on **when, before, after, while, until, till, since, as soon as, and whenever** will be downloaded by Audacity 1.2.6 program from Longman Dictionary of English. 40 freshmen participants who are selected on voluntary purposeful sampling basis from the Department of English Education at Hacettepe University will read out the sentences and their voices will be recorded. Their speech will be audio-taped while they read out the corpus in a soundproof room. Their intonation will be evaluated in connection to **Error Hunt Approach** and Advanced-learner Approach. Their productions of the corpus will be analyzed by means of audacity program and text to speech programs acoustically, and neospeech speech analysis program so as to detect how their utterances sentence-initially, medially and finally are terminated. Their productions of the sentences with time adverbials will be compared and contrasted with that of native speakers within the Advanced-learner Approach. In addition, the participants will hear their own answers or each other's utterances individually or in group during the evaluation process.

Anticipated results: The participants, who are Turkish freshmen of the English Language Education Department, will not be most probably unsuccessful in producing the corpus material with the time adverbial clauses in accordance with the expected intonation patterns pertaining to time adverbials. It is anticipated that they will miss the fact that the sentence initial, medial, and final utterances of time clauses in complex sentences, are not pronounced under the same intonational patterns. It is anticipated that they will have a strong influence of Turkish time adverbial clauses. In connected speech its only intonation that makes it clear what is meant by the speaker. Then, it must be noted that the speaker has intonation at his disposal as a means of forming sentences, combining sentences, separating sentences, and terminating them in accordance with his or her aims in conversation. Therefore, they will be warned that, on a par to the TESOL-Law Draft Code of Ethics, the intonation is a key to understanding and being understood, being one of the potential secrets to speaking English with confidence. The final aim of this research is to raise the awareness of participants to their own pronunciation and intonation in relation to their communicative competence as non-native teachers of English language.

References

- Ashby, P. (2011). *Understanding phonetics*. London: Hodder Education.
- Baker, A., & Goldstein, S. (1990). *Pronunciation pairs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baart, J. L. G. (2010). *A field manual of acoustic phonetics*. Dallas, TX: SIL International.
- Bolinger, D. (1989). *Intonation and its uses: melody in grammar and discourse*. Stanford: Stanford University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2012). *Teaching pronunciation: A course book and Reference Guide*. Cambridge University Press
- Davenport, M., & Hannahs, S. J. (2010). *Introducing phonetics and phonology*. London: Hodder Education.
- Eckman, F., & Iverson, G. K. (2012). The role of native language phonology in the production of L2 contrasts. *Studies in Second Language Acquisition, FirstView*, 1-26. doi:10.1017/S027226311200068X
- Gilbert, J. B. (2008). *Clear speech: Pronunciation and listening comprehension in North American English*. Cambridge: Cambridge University Press (with CD).

- Gussenhoven, C. and Jacobs, C. (2012). *Understanding phonology*. London: Hodder.
- Ladd, R. D. (2008). *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lodge, K. (2009). *A critical introduction to phonetics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Moyer, A. (2013). *Foreign accent: The phenomenon of native speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newell, D. T., & Carrell, T. D. (2004). *Instrumentation. An introduction for students in the speech and hearing sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pisoni, David B.; & Remez, Robert E. (Eds.). (2004). *The handbook of speech perception*. Oxford: Blackwell.
- Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Stevens, K. N. (2000). *Acoustic phonetics*. London: MIT Press.
- TESOL-Law Draft Code of Ethics: http://www.academia.edu/1339238/Assessing_Ethical_Standards_for_EFL_Teaching_Professionalism
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zsiga, E. C. (2013). *The sounds of language: An introduction to phonetics and phonology*. John Wiley & Sons.

Dr. Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
kebaydogan@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Çocukların erken yaşlardan itibaren onlar için hazırlanan nitelikli sanat kitapları ile buluşması onların ileriki yaşlarda da sanatla olan ilişkilerini etkileyerek, sanatsal beğenisi yüksek bir birey olmaları yolunda onları desteklemektedir. Bu anlamda hem yazılı hem de görsel bir uyaran olarak nitelikli çocuk kitapları ile okullarda verilen eğitimin dışında ek kazanımlar söz konusu olmaktadır. Bu durum özellikle görsel sanatlar eğitimi gibi haftalık ders saati anlamında kısıtlı eğitim alanları için büyük önem taşımakta ve sanat üzerine yapılmış çocuk kitaplarını önemli bir ihtiyaç konumuna getirmektedir. Bununla birlikte çocuklara yönelik görsel sanatlara ilişkin kitapların sayısı son yıllarda hızla artmakla birlikte gelişmiş ülkelere kıyasla ülkemizde sayıca az olan bu kitapların büyük çoğunluğu, Batı Sanatı üzerine hazırlanmış ve çoğunlukla da yabancı yazarlar tarafından yazılmış eserlerden oluşmaktadır. Türk Resim Sanatı hakkında, belli bir yaş grubuna yönelik, gerekli içeriksel ve biçimsel özelliklere sahip bir çocuk kitabının olmaması bu alandaki en büyük eksikliklerden birisidir. Alandaki bu eksikliği giderecek nitelikli bir çocuk kitabının ortaya çıkarılabilmesi için öncelikle bilimsel bir alt yapının sağlanması gerekmektedir. Çünkü böyle bir kitabın hazırlanma süreci, benzer örneklerin bilimsel ölçütlerle incelendiği ve farklı alanlardan uzmanların görüşlerinin alındığı bilimsel bir yaklaşıma dayalı özel bir süreçtir. Ataseven ve İnandı (2000) göre de nitelikli çocuk kitaplarının yazılması ve belli bir anlayışla incelenmesi, çocukların sağlıklı gelişimi için yapılabilecek en önemli katkılardan birisidir. Bununla birlikte “Türkiye’de kısmen görülen kitap inceleme araştırmalarının genelde ders kitapları ve kitapların sınırlı bazı boyutları olan, içerik, grafik tasarımı, görsel öğeler, tasarım gibi boyutlar üzerine olduğu gözlenmektedir” (Taşdemir’den aktaran Demircan, 2006, s.13). Araştırmacıların bu vurguları, akademik ortamda çocuk kitaplarına dair yapılan bilimsel çalışmalarının nedenli gerekli olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca, çocuk kitaplarının hazırlanmasının bilimsel bir yaklaşımla, farklı alanlardan uzmanların görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koyarken, yayınlanmış çocuk kitaplarının da aynı bilimsel yaklaşımla incelenmesinin de altını çizmektedir. Bu incelemeler için yanıtlanması gereken ilk soru ise; çocuk kitaplarının hangi özelliklere sahip olması gerektiğidir. Bu anlamda çocuk kitaplarının ele alınmasında her alan kendine özgü ölçütler geliştirerek daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmelidir. Özellikle bu durum sanat gibi farklı bir disiplin söz konusu olduğunda daha dikkat çekici olmaktadır. İlkokul çocuklarına yönelik sanat kitaplarının genel durumu incelendiğinde, çocuk kitapları sayısının son yıllarda artmasına rağmen hala çocuk romanları, hikâyeleri gibi çocuk edebiyatı alanları ile karşılaştırıldığında nicelik açısından yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu çalışmada da alanda eksikliği görülen nitelikli bir çocuk sanat kitabının taşınması gereken özelliklere ilişkin bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Amaç: Bu çalışmanın genel amacı, farklı alanlardan uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak, ‘İlkokul öğrencilerine yönelik Türk Resim Sanatı konulu nitelikli bir çocuk sanat kitabının hangi özelliklere sahip olması gerektiği’ sorusuna yanıt aramaktır. Bu amaca bağlı olarak, bu çocuk sanat kitabının ‘sanatsal kazanımlar’, ‘dil ve anlatım’, ‘biçimsel özellikler’ ve ‘çocuğun gelişim özelliklerine uygunluk’ bağlamında sahip olması gereken özelliklerin neler olduğunun ortaya konması hedeflenmektedir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması ve çocuk sanat kitapları incelemesi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları; *sanatsal kazanımlar, çocuğun gelişim özelliklerine uygunluk (çocuğun bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimine uygunluk), dil ve anlatım ve biçimsel özellikler* olmak üzere 4 ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklarla ilgili alanlardan uzmanların görüşlerini alabilmek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği esas alınmıştır. Bu araştırmada maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmanın amacı, genelleme yapmak değil çeşitlik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe dayandırılarak olgunun farklı boyutlarını gözler önüne sermektir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.108). Maksimum çeşitlilik örnekleme bağli olarak farklı alanlardaki uzmanlarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenecektir. Verilerin analizi sürecinde, elde edilen *Bulgular*, güvenilirliği arttırmak amacıyla bir başka uzman tarafından da kodlanacak ve yapılan kodlamalar karşılaştırılacaktır. Görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak, ilkökul çocuklarına yönelik Türk Resim Sanatı konulu bir çocuk sanat kitabının taşınması gereken özelliklere ilişkin öneriler ortaya konulacaktır.

Geçici bulgular: Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen *Bulgular* dört başlık altında toplanmıştır. ‘Dil ve anlatım’ başlığı altında; *üslup ve dil, paragraf, cümle yapısı ve kelime uygunluğu, teknik ve yabancı sözcükler, dilbilgisi kuralları* ana temalarına ilişkin *Bulgular* sunulacaktır. ‘Biçimsel özellikler’ başlığı altında ise; *basım ve yayın bilgileri, fiziksel özellikler, dayanım ve kullanılabilirlik, tasarım ve düzenleme* ana temalarına ilişkin *Bulgular* sunulacaktır. ‘Sanatsal kazanımlar’ başlığı altında ise kitapta yer alması gereken temel bilgi ve kavramlar, sanatsal öge ve ilkeler, eserlerin seçimi, öğretim teknikleri gibi konulara ilişkin uzmanlardan elde edilen veriler ortaya konulacaktır. ‘Çocuğun gelişim

* Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen 1301E006 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

özelliklerine uygunluk' başlığı altında ise; bu çocuk sanat kitabının ilkokul düzeyindeki çocuğun kişilik gelişimi, toplumsal gelişimi ve bilişsel gelişimi bağlamında hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin uzmanların görüşleri sunulacaktır.

Sonuç: İlkokul çocuklarına yönelik Türk Resim Sanatı konulu çocuk sanat kitabının hazırlanması için önemli bir zemin sağlayacak bu çalışmanın, alanda eksikliği hissedilen çocuk sanat kitaplarının yazılmasına ve sanat eğitimi alanına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Çocuk Sanat Kitabı, Sanat Eğitimi

Kaynakça

- Ataseven, F. & İnandı, Y. (2000). Çocuk Kitaplarının Çeşitli Yönleriyle İncelenmesi. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi
- Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 12-27.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000002958>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.

Knowledge Quartet: The Case Of Prospective Secondary Mathematics Teachers

Gulseren Karagoz AKAR
Bogazici University
gulseren.akar@boun.edu.tr

This study investigated the nature of the pedagogical content knowledge of three prospective secondary mathematics teachers (PSMT). Data from the transcripts of the videotapes of three PSMT's practice teaching lessons were analyzed with the Knowledge Quartet framework, originated from research with prospective elementary mathematics teachers. Results showed that PSMTs, who constructed the tasks used in the lessons on their own, acquired the knowledge of mathematics teaching the Knowledge Quartet pointed to. Results also provided empirical evidence that Knowledge Quartet can be used as a framework for examining PSMT's teaching in real settings.

Introduction: Rowland and his colloquies provided the mathematics education field with a framework called Knowledge Quartet. The framework has four components, namely, foundations, transformation, connection and contingency (Rowland, Huckstep, & Thwaites, 2005). Researchers claimed that the foundation dimension consist of prospective teachers' mathematics-related knowledge, their beliefs and attitudes towards mathematics. Therefore, other dimensions lay down on this unit. Rowland and Turner (2009) pointed that foundations relate to horizon content knowledge, specifically knowledge of content and curriculum (Ball, Thames, & Phelps 2008; Shulman, 1986) and also knowing why behind the concept. Transformation refers to prospective teachers' knowledge in action involving both planning and the teaching act. Researchers asserted that 'A central focus is on the representation of ideas to the learners in form of analogies, examples, explanations, and demonstrations' (Rowland & Turner, 2009, p. 133). Thus this dimension corresponds with assessing prospective teachers knowledge of content and teaching (KCT) and content and students (KCS) (Ball et.al., 2008). Connection means coherency in sequencing the material such as tasks, questions for instruction and an awareness of the cognitive demands of tasks and different topics (Rowland & Turner, 2009). Therefore, this also corresponds with assessing prospective teachers' (KCT) (Ball et. al., 2008). Contingency dimension refers to 'think on one's feet' (Rowland & Turner, 2009, p. 133) such that it provides bases upon which prospective teachers' listening to their students to help them out overcome their difficulties, responding to their questions and deviating from their agenda could be observed and detected (Rowland et.al., 2005). In this regard this also corresponds with determining prospective teachers' knowledge of content and teaching and also students.

Researchers claimed that 'a full account... and an argument for the validity and generality of the framework-the quartet- is to be made in papers written concurrently with this one' Rowland et.al., (2005, p. 259) is needed not only with prospective elementary teachers but also with PSMTs (Thwaites, Jared & Rowland, 2008). In this regard, this study drew on aforementioned studies on the meaning of mathematics knowledge for teaching and assessment of it. The research question was as follows:

How do prospective secondary mathematics teachers who can construct cognitively high demand tasks to be used in their practice teaching lessons reveal their pedagogical content knowledge in the act of teaching?

Method

Participants

Three prospective secondary mathematics teachers participated in the study. They were in their fifth year of undergraduate studies in a teacher education program at one of the best universities in Turkey for which the language of instruction is English.

Data collection and analysis: Three prospective secondary mathematics teachers' practice teaching was videotaped and transcribed. Then, a line-by-line analysis of the teaching act has been done with the codes given in Knowledge Quartet (Rowland et. al., 2005). Also, the lesson plans from each participant for their practice teaching were collected and analyzed using the same codes in Knowledge Quartet. Then, a narrative for each participant was constructed. Finally, to challenge the conjectures, any anomaly in the whole data set were scrutinized.

Findings: in lieu of space, in this section i only provide the full data from two psmts, denise and alice, and i briefly mention the data from the third one, sarah.

denise's lesson

denise created a task sequence for her practice teaching. she taught 10th grade students in a high school for orphans. it included three key mathematical ideas: area of a circle, sector, and segment. in her lesson plan, denise articulated the interconnection between these three mathematical ideas as follows:

foundation

➤ **Articulation of the Understanding of the Topic:**

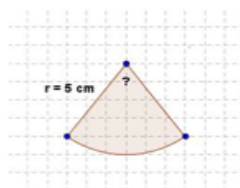
Having a deep conceptual understanding of the area of a circle would mean to see the area of a circle that is obtained by 360 times iteration of a unit sector such that the distance between its legs is equal to 1° and its arc length is $2\pi/360$ radian. In this case, the conceptual understanding of the sectors would mean to reach the idea that area of a given sector is proportional with the area of the circle that the given sector belongs to and the ratio comes from the relation between the degree and radian, which is indicated as $\alpha/360^\circ = R/2\pi$. The ratio of the angle/the arc length of the sector to the angle/the arc length of the circle would give the ratio of the area of the sector to the area of the circle, since the area also increases linearly as the angle or the arc length is increasing. A student who understand the area of a circle conceptually could say that the area of a given sector is equal to iteration of the unit sector for α many times where α° is the angle of the sector. Understanding of the area of a segment conceptually well would mean to realize that the area of a given segment is equal to the difference of the area of a sector, which is drawn from the center and sees the same arc length with the given segment, from the area of the triangle that establishes when two lines are drawn from the centre to the ends of chord that restricts the segment.

denise was able to *articulate three mathematical ideas as interconnected* through one's own logico-mathematical activities (simon, 2003): subdividing the circle into unit sectors; iterating any unit sector 360 times for the area of the circle, and iteration of the unit sector α many times for the area of a given sector. this suggests that for denise mathematics is interconnected. (the code: awareness of purpose)

connection

a part of her lesson plan included the following task sequence. denise wanted students to construct a parallelogram from a circle with a radius of 5 cm, a task from national curriculum. strikingly, she connected that part to the following task sequence (the codes: decisions about sequencing and making connections between concepts).

- 4) Assume that you are given a sector, which is cut from the parallelogram above and has an arc length that is equal to $\pi/36$. What is the angle of that sector? How could you obtain the area of the circle in the Problem 1 by using this sector? Explain your reasoning.



in

- 5) How could you determine the area of the sector that is given in Problem 4?

- 6) Write a general formula to determine the area of any sector by using your

on

knowledge of the formula to determine the area of circles.

students could understand the reasoning behind the area formula of the circle.

Figure 1: Denise's task sequence her lesson plan

Transformation

Denise provided the following explanation (the code: teacher explanation) to come to a closure the first part of the task such that

Denise: What we did, we divide the circle 16 equal pieces. In order to convert it to parallelogram, we range half of it to up, half of it to below. Then what we had done. We divided the half circle into 8 pieces and ordered them to upper. Then, what is the sum of arc lengths of sectors looking upwards equal to?

Students: To the sub base

Denise: It becomes equal to sub base. Well, what is it equal to on circle?

Students: Half of circumference.

Denise: Why? Because we took exactly the half of circle. Then, the base gave me the half of circumference, right?

Students: Yes.

Contingency

While creating the parallelogram, one of the students were puzzled with perimeter of the newly established shape (half of the circle looking downwards and upwards). Discussion followed:

Student: Their areas don't have to be the same.

Denise: Why? I think they have to be the same

Student: Because I watched a video that a man divides a square sheet into pieces, and composes a different shape. Its area became more. He changed the area by not changing perimeter.

Denise: But, we have a circle. We have a limited area. We divided this area somehow, even we gave its divided shapes.

Student: Hasn't the circumference changed?

Denise: What circumference has changed?

Student: Perimeter of new shape.

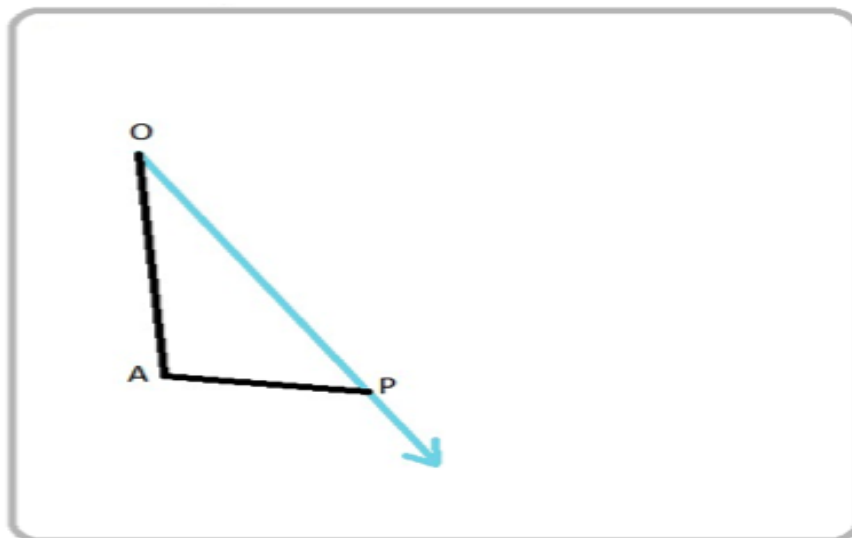
Denise: Perimeter of new shape won't be the same as circumference of circle, of course. I am talking about the constant area. You were saying something just now. How can I find the area of parallelogram? You adjoined 16 pieces.

Although Denise did not much deviate from her agenda, she was able to respond to her student's difficulty with the perimeter and the area of the new shape. (code: responding to students' ideas).

Alice's Lesson

Alice has created a task sequence for his practice teaching 10th grade students. The task included three key mathematical ideas: triangle bisector's being equidistant from its arms, a triangle bisectors' intersecting at the same point and sector, and the relationship between a triangle's bisector and the circle tangent to the triangle. In his lesson plan, Alice pointed to the fact that students would be able to state 'why' any triangle's bisector is equidistant from its arms (the code: awareness of purpose)

Foundation



Students will be given parchment papers on which there is arbitrarily drawn triangles like above picture.

They will fold the paper through [OP- ray, and will get a triangle POA congruent to AOP. This fact will be realized by students and they will discuss *why* those two triangles are congruent.

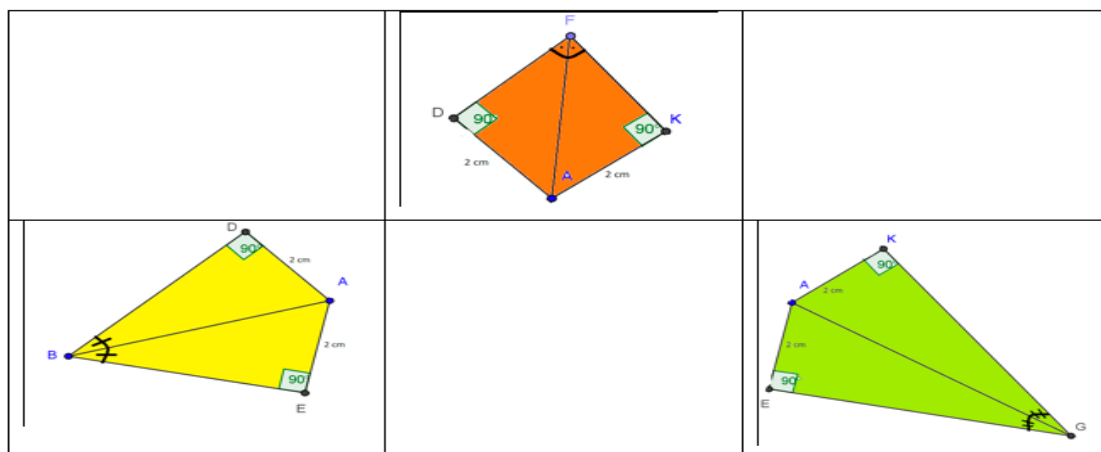
They will also observe that [OP- ray is actually a bisector of the angle $m(\angle AOA)$.

They will again discuss *why* that semi-line is an angle bisector.

After the above discussions, the students are directed by questions to deduce the below fact on the picture.

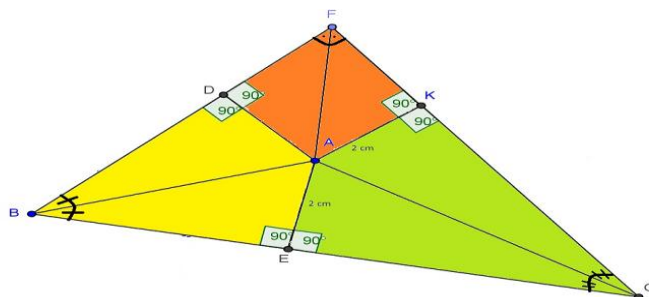
Transformation

Alice's use of as parchment papers and colorful shapes for their construction of his first lesson objective indicates that he is able to think of different instructional materials (the code: use of instructional materials)



Connection

Then, following on the colorful shapes, students were asked to bring them together as follows:



The discussion during the lesson followed:

Alice: Well, why is the sum of the interior angles 180° ?

Student: The sum of the angles on the points that we did combination was 360° . (They show by using the triangles on pieces that the sum of the new triangle's interior angles is 180° .)

Alice: To decide that the shape we get here is triangle, it is enough that the three vertices and the sides combining them are linear, isn't it? Don't you think we are done without showing that the sum of interior angles is 180° ?

S: No way, we have to show it.

Alice: Why? That is to say, can the sum of interior angles be different than 180° when we combine three nonlinear points?

S: No, we don't have to check the interior angles.

Alice (He reflects the shape that is obtained by final combining operation. Can we show the bisectors in this way? T: What can you say about the bisectors?

S: All of them intersect at point O.

Alice: Ok, can you explain it more? Why do they intersect?

S: If the two intersect, the third will also intersect.

Alice: Why do the two intersect? You can think about the features of the first pieces I gave you.

T: When we lay together, due to the equal lengths of pieces, they intersect at point O, right?

S: Yes, the other corners (end points) stay on the side of big triangle.

Alice: Well, do bisectors intersect at one point in every triangle?

This shows that Alice was able to ask "why" questions to get at his students' reasoning and probe them towards their making connections between the triangle's bisectors being equidistant to its arms and their intersecting at the same point. (the code: making connections between concepts).

Contingency

One student answer the last probing question above and said "no. it does always. I do not think it will hold for right triangles". Then Alice went on with this inquiry and helped his students' understanding for the fact that for also right triangles their construction would hold. (the code: deviation from addenda and responding to students' ideas).

Sarah's Lesson

Sarah has created a task sequence for her practice teaching the 10th grade students. The task included finding the solution sets of the trigonometric equations in the form of $\sin x = a$. During teaching Sarah asked her students to think about the solutions in different intervals such as $(0, 2\pi)$, $(0, 4\pi)$ and $(-\infty, +\infty)$ so that they could reason about the solution set at the end. (the code: making connections between concepts)

Discussion

Data from three PSMTs showed that all the participants paid attention to their students' thinking and were able to deviate from their agenda once their students asked questions, were aware of their students' difficulties and were able to help them overcome those without giving in. In this regard, results indicated the fact that once prospective teachers were able to construct tasks on their own, they were also able to reveal pedagogical content knowledge in their teaching act. Also, the data provided empirical evidence that Knowledge Quartet can be used for analyzing prospective secondary mathematics teachers' teaching.

Keywords: teacher knowledge, Knowledge Quartet, prospective secondary mathematics teachers

References

- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal for Teacher Education*.59(5), 389-407.
- Rowland, T. & Ruthven, K. (2011). Introduction: Mathematical knowledge in teaching. In T. Rowland & K. Ruthven (Eds.), *Mathematical knowledge in teaching* (p.1). London, Springer Press
- Rowland, T. & Turner, F. (2007). Developing and using the 'Knowledge Quartet': A framework for the observation of mathematics teaching. *The Mathematics Educator*, 10(1), 107-124.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education* 8, 255–281
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 3-36). New York: Macmillan.

Doç. Dr. Canani KAYGUSUZ
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
cananikaygusuz@hotmail.com

Psk. Dan. Zeynep TÜRKOĞLU
Gaziosmanpaşa Rehberlik ve Araştırma Merkezi
turkoglu.pdr@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: İnsan ilişkileri doğası gereği probleme açıktır. İlişkilerde yakınlığın artması problemlerin boyutlarını farklılaştırmakta; yakın ilişki sorunları zamanında müdahale edilmediğinde kronik bir hal alabilmektedir. Toplumsal yaşamda gelen hızlı değişimlere ayak uydurmada yaşanan güçlükler ve cinsiyet rollerinde meydana gelen güçlü değişimler yüzünden son zamanlarda yakın ilişkilerin hızla çözüldüğü ve boşanmaların yaygınlaştığı bilinmektedir. Yine son zamanlarda gençlerin/ergenlerin romantik ilişkilerde yaşadıkları problemleri çözerken oldukça istismarcı davranışlar sergiledikleri de gözlenmektedir. Bir romantik ilişki içindeki partnerlerin sorun karşısında birbirlerini anlamaya çalışma, duygularını ifade etme, birbirlerinin gereksinim, duygu ve düşüncelerine yönelme davranışları (Kalkan,2008:136) olarak tanımlanan romantik ilişkilerde sorun çözme, pratikte her zaman böyle olmamaktadır. Pratikte sorun çözmeye odaklanan bireylerin kullandığı yöntemler, kişilerin bulunduğu ortama, kişisel özelliklerine, aldığı eğitime, disipline, model aldığı ebeveynlerine, öğretmenlerine kısacası yaşamında onu etkileyen kişiler ve etkenlere göre değişmekte (Özcan, 2007:13); bir sorunla karşılaşan bireyler bazen problem çözme sürecine başvurmak yerine sorunu görmezden gelme, başkasının yönlendirmesine izin verme, saldırgan bir tutum benimseme, düşünmeden davranma ve zamana bırakma gibi yöntemleri benimseyebilmektedirler (Güner,2007: 22). Partnerlerin ilişkilerinde sorun çözme becerileri, romantik ilişkilerde aldığı doyum ve bu doyum da onların yaşam kalitelerini önemli oranda etkilemektedir. Gerek yurt dışında (Cramer,2000:337; Koberg ve Bagnal 1981; akt.: Akpınar, 2008:12-13) gerek yurt içinde (Güçlü, 2003:276; Kösterelioğlu, 2007:24; Eskin, 2009:25) yapılan bazı çalışmalar, romantik ilişkilerde sorun çözme becerilerinin bir çok değişkenden etkilendiğini ve bu becerilerin bireyin bir çok başka özelliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalara bakıldığında, romantik ilişkilerde sorun çözme becerisini etkileyen demografik özelliklere araştırmalarda yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Bu nedenle bazı demografik değişkenlerin romantik ilişkilerde sorun çözme becerisine etkisinin incelenmesinin konuya açıklık getirmede katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Amaç: Bu çalışmada öğrencilerin romantik ilişkilerinde sorun çözme becerilerinin onların algıladıkları ebeveyn tutumu, ailenin romantik ilişkiden haberdar olması, romantik ilişki süresi, kendi yaşamlarında şiddet görmesi ya da görmemesi, ailede şiddete tanıklık edip etmemesi ve cinsiyet tarafından etkilenip etkilendiği incelenmiştir.

Yöntem: Çalışma tarama modelidir. Araştırma, İstanbul, Kocaeli, Ondokuz Mayıs, Kültür ve Kadir Has Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan hazırlık ve 1. Sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılmaya gönüllü ve araştırma esasında bir romantik ilişki içerisinde olan 444 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 273'ü kız ve 171'i erkektir. Yaş ortalamaları 19.92 (S=98)'dir. Çalışmada Romantik İlişkilerde Sorun Çözme Becerisi, Kalkan (2008) tarafından geliştirilen Ergenler için Romantik İlişkilerde Sorun Çözme Ölçeği ile ölçülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan bireylerle ilgili bazı bilgiler elde edebilmek amacıyla da araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma için gerekli veriler araştırmacılar tarafından örnekleme dahil olan öğrenciler ile yüzyüze birebir görüşülerek/doğrudan doğruya örnekleme alınan öğrencilerin kendilerinden toplanmıştır. Ergenler için Romantik İlişkide Sorun Çözme Ölçeğinin; duygusal istismar, fiziksel istismar ve soruna yönelme olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.91'dir. Araştırmada toplanan veriler SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız iki gruba ait ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, ikiden fazla olan bağımsız gruplara ait ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi Tekniği kullanılmıştır. Ortalamalar arası farkın anlamlı olduğu durumlarda bu anlamlılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptama amacıyla Tukey Testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin algıladığı ebeveyn tutumuna göre duygusal ve fiziksel istismar puanları arasında ($p<.001$) düzeyinde; soruna yönelme puanları arasında ise ($p<.01$) düzeyinde anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Ailelerinin romantik ilişkilerinden haberdar olma durumlarına göre duygusal istismar ($p<.01$) ve soruna yönelme ($p<.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanırken; fiziksel istismar puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Cinsiyetlerinin ilişkilerinin gizli ya da açık yaşanması üzerindeki etkisi ile duygusal ve fiziksel istismar arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken; soruna yönelme puanları ile ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin ilişki sürelerine göre fiziksel istismar puanları arasında ($p<.05$) anlamlı bir farklılık bulunurken; duygusal istismar ve soruna yönelme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaşamında şiddet görme durumuna göre duygusal ve fiziksel istismar düzeyleri arasında ($p<.001$) düzeyinde; soruna yönelme düzeyleri arasında ($p<.01$) düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailelerinde şiddete tanık olma düzeyleri ile duygusal ve fiziksel istismar puanları arasında ($p<.001$) ve soruna yönelme puanları arasında ($p<.01$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen Sonuçlara göre araştırmamızda ele alınan demografik değişkenlerin romantik ilişkilerde sorun çözme becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı etkisi olduğu ($p<.05$) ortaya koyulmuştur. Çalışmada

elde edilen *Bulgular* doğrultusunda ergenlerin romantik ilişkilerinde sorun çözme becerilerini geliştirici ve istismarı önleyici çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Romantik İlişkilerde Sorun Çözme, Cinsiyet, Ebeveyn Tutumu.

Kaynakça

- Akpınar, Ş., (2008). *Şizofrenik Hastalara Uygulanan Sorun Çözme Becerilerini Geliştirme Programının Yaşam Kalitesi ve Sosyal İşlevsellik Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Cramer, D.(2000). Relationship Satisfaction and Conflict Style in Romantic Relationships. *The Journal of Psychology*, 134 (3), 337-341.
- Eskin, M., (2009). Sorun Çözme Terapisi. HYB Basım Yayın, Ankara.
- Güçlü, N., (2003). *Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri*. Milli Eğitim Dergisi, 160. 272-300.
- Güner, İ., (2007). *Çatışma Çözme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Grup Rehberliğinin Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kalkan, M., (2008). Ergenler için romantik ilişkilerde sorun çözme ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (3), 131-138.
- Kösterelioğlu A, M., 2007. *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özcan, C, T., (2007). *Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklardaki Karşı Gelme Belirtileri Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Askeri Tıp Fakültesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hkazu@firat.edu.tr

Demet DEMİRALP
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
demet.demiralp@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: İyi ve etkili ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi bireyler arasında iyi bir iletişimin kurulmasıyla mümkün olur. İletişim becerisi olarak tanımlanan süreç her şeyden önce dinleme becerisi ile başlamakta, bir kişiyi anlamak ve dış çevreyi algılayabilmek yoğun dinlemeyi gerektirmektedir. Gün içerisinde iletişime ayrılan zamana ilişkin farklı araştırmalar yapılmış ve farklı *Sonuçlar* elde edilmiştir. Wilt, okulda geçirilen zamanın % 50'sinin, okul dışında geçen zamanın ise % 45'inin (Wilt'ten aktaran Winn, 1998) dinleme ile geçirildiğini vurgulamaktadır. Hunsaker'a göre bildiklerimizin % 80'i dinlemeyle elde edilmektedir (Hunsaker'den aktaran Akyol, 2006, s.1). Dolayısıyla formal ve informal öğrenmelerin büyük bölümü dinlemeyle gerçekleşmektedir.

Dinleme becerisinin iletişim sürecinin temeli olduğunu vurgulayan Wolvin ve Coakley (2000), dinlemenin temel bir beceri olmasını ilk öğrenilen dil becerisi olmasına bağlamaktadırlar. Bireyin yaşantısı boyunca duyduğu her türlü sesi anlamlandırması, zihninde depolaması, deneyim ve bilgi birikimlerinin önemli bir kısmını bu şekilde oluşturması dinlemenin öğrenmede temel öge olduğu anlamına gelir. Dolayısıyla dinleme, okul öncesinden başlar ve ömür boyu sürer.

İyi bir iletişim kurmanın temel yolu, karşıdaki kişiyi etkili bir biçimde dinleyebilmektir. İletişimde etkili dinleme, “düşünsel ve eleştirel bir süreç” olarak görülmektedir (Barın, 1997). Dolayısıyla bu süreçte, etkili dinleme türlerinden eleştirel dinleme üzerinde önemle durulmaktadır. Etkili dinleme açık bir zihinle, anlamak için dinlemeyi gerektirmektedir. Açık bir zihinle dinlemenin eleştirel dinlemeyle tamamlanması önem kazanmaktadır. Çünkü açık bir zihinle dinlemek, söylenenleri daha iyi anlamayı; eleştirel bir şekilde dinlemek de, söylenenleri daha iyi analiz edip değerlendirmeyi sağlar. Eleştirel dinleme, dinlediğimiz her şeyin doğru olup olmadığını belirlemektir (Yalçın, 2002, s.134; Ünal, 2001, s.74). Bu dinleme türünde önemli olan bireyin dinlediklerinin doğruluğunu kontrol etmek için kendisine çeşitli sorular sorabilmesidir. Özellikle okumanın az olduğu, medya kültürünün hızla yayıldığı bir ortamda yetişen bireyler belki de çoğu zaman birçok yönlendirici konuşmaya maruz kalmaktadır. Eleştirel dinlemeyi öğrenen bireyler, konuşmacının anlattıklarının doğruluğunu mutlaka kontrol eder ve ona göre değerlendirmede bulunur.

Öğrenme-öğretme ortamında da eleştirel dinleme, öğrencilerin öğretmenin söylediklerini değerlendirip eleştirel bir şekilde analiz etmelerini sağlayarak anlatılanları doğru anlamalarına ve irdelemelerine yardımcı olacaktır. Sınıfta eleştirel dinlemenin etkili olabilmesi, öğretmenin bu yeterliklere sahip olması ile paralellik gösterir. Dolayısıyla, ileride öğrencileriyle sağlıklı iletişimi gerçekleştirmek durumunda olan öğretmen adaylarının da iyi bir dinleyici olması ve etkili dinleme türlerinden eleştirel dinleme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen adayları eleştirel dinleme yeterliklerine sahip oldukları ölçüde, bunu okuldaki değişik durumlarda, kendi aile yaşamlarında ve tüm insanlarla olan ilişkilerinde uygulayabileceklerdir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak, öncelikle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde eleştirel dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyleri belirlenmiştir. Bu çalışmada ise, eleştirel dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyet, bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören tüm öğrenciler; örneklemini ise bu fakültenin bütün bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından ilk olarak literatür taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 21 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından 19 maddeye indirilen taslak ölçek, örneklemini oluşturan 326 öğretmen adayına uygulanmış ve ön uygulama sonucu olarak veriler işleme alınmıştır. Analiz *Sonuçları*nda ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.847 ve Bartlett Testi ($\chi^2=1273,106$ $p<0.01$) anlamlı bulunmuştur. Bu *Bulgular* doğrultusunda araştırma verileri üzerinde faktör analizi yapılabileceği kararına varılmıştır. Faktör analizinde 19 maddenin Varimax eksen döndürme tekniği sonrasında dört boyutta toplandığı görülmüştür. Faktör yüklerinin en az .30 (Merenda, 1997) ve en yakın faktördeki faktör yükü ile arasında .10 olması (Büyüköztürk, 2003; Tavşancıl, 2006) kriterleri doğrultusunda beş madde ölçekten çıkarılmıştır. 19 maddelik deneme formu 14 maddelik yeni bir forma dönüştürülmüştür. 14 madde üzerinden faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu durumda ölçeğin özdeğeri 1'den büyük 2 faktör verdiği belirlenmiştir. Bu faktörlerden birincisi, “Dikkat-Analiz Etme”; ikincisi ise, “Yargılama-Değerlendirme” olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği için faktör analizi ve madde analizi sonucu geçerli olarak alınan 14 maddenin aynı uygulamadaki verileri kullanılmak suretiyle ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı .82 bulunmuştur. Elde edilen değer, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bütün bu çalışmalar neticesinde son halini alan ölçek, 672 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel dinleme yeterliklerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesinde toplam ortalama puanlar ve standart sapmalar ile ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Ölçekteki puanlama “1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Genellikle, 5=Her zaman” şeklindedir. Eleştirel dinleme yeterlikleri puanları açısından alınabilecek en düşük puan 14 (14×1), en yüksek puan ise 70 (14×5)’dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça eleştirel dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyi artmaktadır.

Ölçekten alınan puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Bölüm ve üniversiteye geçişte kullandıkları puan türü değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H (KWH) testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda, eleştirel dinleme yeterlikleri ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen ortalama puanların, ölçek orta puanından yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durum, öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel dinleme yeterliklerine sahip oldukları şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel dinlemenin “Dikkat-Analiz Etme” ve “Yargılama-Değerlendirme” yeterliklerine sahip olma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri dikkate alındığında ise, eleştirel dinlemenin “Dikkat-Analiz Etme” yeterliğinde, özellikle Türkçe ve Resim-iş Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Sınıf, Bilgisayar ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık çıktığı göze çarpmaktadır. Bu farklılık, Türkçe ve Resim-iş Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adayları lehinedir. Bu *Bulgular*, sözel ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerdekilere göre eleştirel dinlemenin dikkat-analiz etme yeterliklerine sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri ile eleştirel dinlemenin “Dikkat-Analiz Etme” yeterliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farklılık, sözel puan türüne sahip olan öğretmen adaylarının sayısal ve eşit ağırlık puan türlerine sahip olanlara göre eleştirel dinlemenin dikkat-analiz etme yeterliklerine daha fazla sahip oldukları yönündedir. Bu *Sonuç*, bölüm değişkeninde de ortaya çıkanları desteklemektedir. Bu durumun, dinleme etkinliklerinin sözel ağırlıklı özellikler barındırmasından dolayı ortaya çıktığı söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; özellikle sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel dinleme yeterliklerine sahip olma düzeylerini artırıcı dinleme stratejileri geliştirilmelidir.

Anahtar kelimeler: İletişim, etkili dinleme, eleştirel dinleme yeterlikleri, öğretmen eğitimi

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Barın, M. (1997). *Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili bölümlerinde Uygulanışı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the Proper Use of Factor Analysis in the Conduct and Reporting of Research: Pitfalls to Avoid. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 30 (3), 156-164.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Winn, D. D. (1998). Develop Listening Skills as a Part of the Curriculum. *The Reading Teacher*, November, 144.
- Wolvin, A. D., Coakley, C. G. (2000). Listening Education in the 21st Century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

ÖZET

Giriş: Psikolojik danışmanlar danışma oturumları aracılığıyla danışanlarının karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerine, güçlü yönlerini keşfetmelerine ve bu güçlü yönleri sorunlarının çözümünde kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Egan'a (2010) göre bu yardım etme sürecinde danışanlar sorunlarını yönetebilme, kullanılmayan kaynakları kullanma ve yetersiz kaynaklarını geliştirme becerisini kazanarak daha etkin bir biçimde yaşamayı öğrenmektedirler. Gladding (2005) ise danışma süreci danışanlarına amaca yönelik kararlar alma, kendi sorumluluklarını alma, yaşamını daha anlamlı kılacak yeni beceriler kazanma ve bu becerileri yaşamında uygulama gibi yaşama becerileri kazandırmaktadır. "Danışanlar bu becerileri nasıl kazanacak?; Danışanların bu becerileri kazanırken terapötik süreçte danışmanlar hangi kuramı benimsemelidir?" vb. sorular pek çok araştırmacı tarafından yanıt aranmıştır. Egan (2010) bu soruları cevaplayan açıklamaların olmasına karşın, danışmanların temel, kullanışlı bir modele ve yaklaşıma ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Bu ihtiyacı göz önünde bulundurarak Egan (1975) Gelişimsel Yardım Modelini (GYM) geliştirmiştir. GYM'de ön-yardım etme (ön iletişim) dönemi, I. Aşama (Tepkide bulunma/danışanın kendini keşfetmesi), II. Aşama (Bütünleştirici olarak anlama/ danışanın kendini dinamik olarak anlaması) ve III. Aşama (Eylemi kolaylaştırma/ eylem) olmak üzere 4 aşaması bulunmaktadır. Bu modelde her bir aşama bir önceki aşamayı takip etmekte ve içinde bulunulan aşamanın etkililiği bir önceki aşamanın başarılı tamamlanmasına bağlıdır. İçinde bulunulan aşamanın başarıyla tamamlanabilmesi için danışmanların o aşamada yer alan terapötik becerileri etkili bir biçimde kullanması ve terapötik koşulları oluşturmaları gerekmektedir.

Problem durumu: Psikolojik danışman eğitimi sırasında etkili psikolojik danışman özelliklerinin belirlenmesi, bu özelliklerin eğitim sürecinde psikolojik danışmanlara kazandırılması ve danışmanların değerlendirilmesi psikolojik danışman eğitiminin temel taşlarını oluşturmaktadır (Eriksen ve McAuliffe, 2006). Wosket (2006) ve Egan'a (1975) göre psikolojik danışman eğitimi sırasında GYM'yi rehber olarak kullanılarak etkili psikolojik danışman özellikleri belirlenebilir ve bu sayede psikolojik danışman adaylarının aşamalara göre yeterliliklerini gelişimsel olarak değerlendirilmesi gerçekleştirilebilir. Bu fırsat değerlendirildiğinde GYM'nin psikolojik danışman eğitiminde etkili olduğu ifade edilmektedir (Hollanders, 2003; Lindon ve Lindon, 2000). Bununla birlikte Türkiye'de GYM'nin psikolojik danışman eğitiminde rehber olarak kullanılmadığı görülmektedir. Fakat herhangi bir modelin danışman yeterliliklerini artırmaya yönelik kullanılabilmesi için o modelin etkili olup olmadığının incelenmesi ve modeli değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle psikolojik danışman adaylarının GYM aşamalarında onlardan beklenen görev ve sorumlulukları getirme düzeylerini belirlemek amacıyla Gelişimsel Yardım Modeli Aşamaları Tepkileri Ölçeği (GYMATÖ) bu araştırmada geliştirilmiştir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı; psikolojik danışman adayların gelişimsel yardım modelinin her bir aşamasında psikolojik danışmanlardan beklenen terapötik becerileri kullanma ve terapötik koşulları oluşturma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen Gelişimsel Yardım Modeli Aşamaları Tepkileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğini test etmektir.

Yöntem

Araştırma Grubu: Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen GYMATÖ'nün maddelerinin oluşturulabilmesi için öncelikle Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri dersini alan ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon oturumlarına katılan 64 psikolojik danışman adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Veriler, cümle bazında içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Çalışmanın 2. aşamasında ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla veri toplanmıştır. Bu aşamada yer alan araştırma grubunu seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 2013- 2014 öğretim yılı güz döneminde farklı üniversitelerde öğrenim gören Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersini alan 266 psikolojik danışman adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan psikolojik danışman adaylarını seçilirken adayların "Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri" dersini almış olmalarına ve dönem itibarıyla Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon oturumlarına katılıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırma grubunda yer alan psikolojik danışman adaylarının % 76'sı kadın iken % 24'ü erkektir.

Ölçme araçları:Psikolojik Danışman Adaylarının Danışman Yeterliliklerine İlişkin Algıları Ölçeği: Benzer ölçek geçerliği için Eryılmaz ve Mutlu – Süral (2013) tarafından geliştirilen Psikolojik Danışman Adaylarının Danışman Yeterliliklerine İlişkin Algıları Ölçeği (PDADYİAÖ) kullanılmıştır.

İşlem: GYMATÖ'nün maddelerini yazabilmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış 64 psikolojik danışman adaylarının görüşlerine ve literatüre başvurulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapıldıktan sonra literatür göz önünde bulundurularak maddeler yazılmıştır. Bu şekilde oluşturulan madde havuzunda 20 madde yer almaktadır. GYMATÖ'nün geçerlik analizleri kapsamında uzman görüşü alınmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin taslak haline ilişkin kapsam geçerliliğini incelemek için uzman değerlendirme formları hazırlanmış ve bu formların Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında en az doktora derecesine sahip ve süpervizyon oturumlarına katılan uzmanlar tarafından doldurulması istenmiştir. Bu özelliklere sahip olan 3 uzman tarafından maddeleri değerlendirilen GYMATÖ'nün son hali 15 madde içermektedir.

Verilerin toplanması: Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin test edilebilmesi için gerekli olan verilerin toplanabilmesi için belirlenen üniversitelerin ilgili bölümlerinden izin alınmıştır. Psikolojik danışman adayları yaklaşık 45 dakika veri toplama paketinde yer alan PDADYİAÖ ve GYMATÖ maddelerine yanıt vermişlerdir.

Verilerin analizi: GYMATÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla veriler Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Ayrıca, ölçeğin benzer ölçek geçerliliğini belirlemek amacıyla, Eryılmaz ve Mutlu – Süral (2013) tarafından geliştirilen "PDADYİAÖ" ölçüt olarak alınmıştır.

GYMATÖ'nün güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları incelenmiştir.

Bulgular

Gelişimsel Yardım Modeli Aşamaları Tepkileri Ölçeği'nin Geçerliliğine İlişkin Bulgular: Envanterin yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizini yapmadan önce elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlerde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonucundan yola çıkarak araştırma grubundan elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009).

Açıklayıcı faktör analizi *Sonuçlarını* değerlendirilirken faktör yükü .40 ve üzerinde olan maddeler ve en yüksek yük gösterdiği faktör yükü ile diğer faktörde gösterdiği yük arasındaki fark .10'dan büyük olan maddeler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2009). Açıklayıcı faktör analizi *Sonuçlarına* göre, GYMATÖ'nün üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Her üç faktör de alt ölçek olarak kabul edilmiş, maddelerin içeriğine göre, birinci faktör "Ön-yardım etme dönemi", ikinci faktör, "I. Aşama (Tepkide bulunma/danışanın kendini keşfetmesi)", üçüncü faktör "II. Aşama (Bütünleştirici olarak anlama/danışanın kendini dinamik olarak anlaması)" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği incelendiğinde iki benzer ölçek arasındaki korelasyon $r=0.32$ olarak bulunmuştur.

Gelişimsel Yardım Modeli Aşamaları Tepkileri Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular: Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değerleri "Ön-yardım etme dönemi" alt ölçeği için .80, "I. Aşama (Tepkide bulunma/danışanın kendini keşfetmesi)" alt ölçeği için .82, "II. Aşama (Bütünleştirici olarak anlama/ danışanın kendini dinamik olarak anlaması)" alt ölçeği .76 olarak bulunmuştur.

Sonuç: Sonuç olarak GYMATÖ'nün gelişimsel yardım modelinin üç aşamasında psikolojik danışmanlardan beklenen terapötik becerilerin kullanıma düzeyini ve terapötik koşulların oluşturulma düzeyini ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Gelişimsel Yardım Modeli, Psikolojik Danışman Tepkileri Ölçeği.

Kaynakça

- Egan, G. (1975). *"The Skilled Helper"*. Psikolojik Danışmaya Giriş. (Çev: Füsün Akkoyun). Pacific Groove, California, Brooks/Cole
- Egan, G. (2010). *The skilled helper: A problem management and opportunity development approach to helping* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole (Cengage Learning).
- Eriksen, K. P. & McAuliffe, G. J. (2006). Constructive development and counselor competence. *Counselor Education and Supervision*, 45, 180-192.
- Gladling, S. (2005). *Counseling as an art: The creative arts in counseling* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hackney, H. & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping*. (5th edition). Boston: Pearson.
- Hollanders, H. (2003). *The eclectic and integrative approach*, in R.Woolfe, W.Dryden and S.Stawbridge (eds) *Handbook of Counselling Psychology*, London: Sage.
- Lindon, J. and Lindon, L. (2000) *Mastering Counselling Skills: Information, Help and Advice in the Caring Services*, Basingstoke, UK: Macmillan.
- Wosket, V. (2006) *Egan's Skilled Helper Model: Developments and Applications in Counselling*, London: Routledge.

Yrd. Doç Dr. Betül TİMUR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
betultmr@gmail.com

Dr. Nagihan İmer ÇETİN
Gazi Üniversitesi
nagihanimer@gmail.com

ÖZET

Son yıllarda teknolojiye yaşanan akıl almaz ve hızlı gelişmeler her kurumu yakından etkilemiştir. Teknolojinin kullanımı her alanda kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitim sistemi de bu durumdan etkilenmiş ve okullarda teknoloji yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Ancak teknolojinin okullarda kullanılmasından ziyade ne şekilde ve nasıl kullanıldığı önemlidir. Bu durumda en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Çünkü okullarda teknolojinin kullanımına olanak tanıyan kişiler öğretmenlerdir (Heinich, Molenda, Russell & Smaldino, 2002). Öğretmenler yeni teknolojileri takip etmeli bunları benimsemeli ve öğrencilerine de bu konuda yardımcı olmalıdırlar (Kurtoglu, 2009). Yeni müfredatla birlikte öğretmenin konumu bilgiyi aktarandan çok öğrenciye rehberlik eden ona yol gösteren ve öğrenmeyi destekleyici bir ortam oluşturan kişi konumuna geçmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojiyi derslerinde kullanabilmeleri ve öğrencilerine bu konuda rehberlik edebilmeleri için öncelikli olarak onlara eğitim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekir (Öztürk & Horzum, 2011). Öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgilerine teknolojinin de dâhil olmasıyla “Teknolojik pedagojik alan bilgisi” kavramı ortaya çıkmıştır. Literatürde teknolojik pedagojik alan bilgisi, pedagojik bilginin, alan bilgisinin ve teknolojik bilginin kesişimi ve karşılıklı etkileşimi olarak ifade edilmektedir. (Mishra ve Koehler, 2006). Türk Eğitim Derneği’nin (TED) 2009 yılında yayınladığı öğretmen yeterlikleri raporunda TPAB’ni (s.174) “Öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olma” şeklinde tanımlanmıştır. Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. “Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir.” (MEB, 2005, s.7). MEB İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı’nın vizyonunda da değinildiği gibi fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrencileri bilimsel ve teknolojik gelişmelere yönelik hazırlamak için fen dersinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bu yeterliliğe sahip olmaları arzulanmaktadır. Bu nedenle çalışmanın örneklem grubunu 158 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında Schmidt ve arkadaşları tarafından (2009) yılında geliştirilen ve Öztürk ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Ancak ölçekteki bazı maddeler çalışmanın örneklem grubundaki fen bilimleri öğretmenlerinin alanlarına yönelik sorular olmadığından bu maddeler anketten çıkarılmıştır. Ölçeğin orijinalindeki 47 maddeden bu kullanılmayan maddeler çıkarıldıktan sonra ankette kalan 29 madde örneklem grubuna uygulanmıştır. Daha sonra yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda bu 29 maddenin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,90 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Ancak faktör analizine geçilmeden önce ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla ölçekte bulunan 29 madde üzerinden bir analiz yapılmıştır. Bunun sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı 0,859 olarak bulunmuş ve Bartlett Sphericity testi de anlamlı ($p<0.01$) olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda Öztürk ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinalindeki gibi bu ölçekte 7 faktör olarak belirlenmiştir ve ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin .459 ile .731 arasında değiştiği saptanmıştır. Böylece ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanısına ulaşılarak araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz, bağımsız gruplar t- testi, tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ($p=0.183$), 0.05’ten büyük olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin farklılaşp farklılaşmadığı ise bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Erkek öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bayan öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ancak erkek öğretmenlerin ve bayan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bir diğer bulgu ise fen bilimleri öğretmenlerinin mesleklerindeki deneyimlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgilerinin farklılaşmadığıdır. Mesleki deneyim ile fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin 121’i fen öğretiminde bilgisayar destekli eğitime yönelik bir hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu belirtirken, 37 öğretmen bu tür bir hizmet içi eğitime ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte 154 fen bilimleri öğretmenin evinde bilgisayarı olduğu saptanırken 4’ünün evinde bilgisayarı olmadığı tespit edilmiştir. Bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%60) fen bilimleri dersinde bilgisayar destekli öğretim yapmama kararının nedenini “öğretimde bilgisayarı nasıl kullanacağını bilmiyor” olması olarak belirtmiştir. Öğretmenlerin %26’sı haftada 2 saat bilgisayar destekli öğretim yaptığını ifade etmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi, Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği

Kaynakça

- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D. & Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technologies for learning*, 7th ed. Columbus: Merrill/Prentice Hall.
- Kurtoğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecine entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin yeniliğin yayılımı kuramı temelinde incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Öztürk, E. & Horzum, M. B., (2011). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 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.

Öğretmen Adaylarının Akademik Atıf Tarzlarının Yordanması Neden Gerekli ve Önemlidir?

Doç. Dr. Bilal DUMAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
bduman@mu.edu.tr

ÖZET

Çağımız dünyasındaki bilişim teknoloji, tıp ve iletişim alanlarındaki gelişmeler, üniversite öğrencilerinin akademik, sosyal, duygusal görev ve sorumluluklarını gerçekte daha çok arttırmaktadır. Ancak bu durumlar ya da problemler karşısında öğretmen adayları nasıl bir nedensel çıkarımlar ya da atıflar yapmaktadırlar? Yapılan çıkarsamalar ve atıflar öğretmen adaylarının düşünce tutum ve davranışlarının yordanmasını kolaylaştıracak, gelecekte daha iyi program ve öğrenme-öğretme stratejileri hazırlamalara neden olabilecektir. Öğretmen adaylarının akademik atıflarını ve farklı davranışlarını nöropsikoloji, sosyal öğrenme teorisi ve nedensel atıf kuramı gibi (Chemers vd. 2001; Choi 2005) çeşitli modern yaklaşımlara dayalı olarak tanımlayıp yorumlayabilmek eğitim programlarını geliştirmek, öğretim tasarımlarını hazırlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak açısından son derece önemlidir.

Nedensel atıf kuramı (nedensel yükleme kuramı), bireylerin bir davranış ve davranışa neden olduğu düşünülen sebeplere ilişkin yaptıkları atıfların gelecekteki yaşantılarını ve davranışlarını belirleyeceğini varsayan; dolayısıyla, bireylerin okul hayatındaki başarı ve başarısızlık durumlarının açıklanmasında önemli bir rol oynayan kuramdır (Tektaş, Camgöz ve Metin, 2010). Başarısızlık, sosyal ve akademik erteleme davranışlarının temelinde nedensel açıklama-yükleme tarzlarının etkisi olduğu görülmektedir. Yükleme-atıf, bireylerin kişisel duygu, düşünce ve davranışlarını açıklayan kavramsal eylemleridir. Yükleme teorisi bireylerin olay ve olguları nasıl açıkladığı ve yorumladığı ile ilgilidir. Bireyler yaşadıkları çevredeki olup biten olayları anlamlandırıp yorumlama, açıklama, bazen de bir başkasına anlatma gereksinimini hissederler. Bu gereksinimi “nedensel” bir bağlama atfetme ihtiyacı duyar. Birey anlamlandırdığı ve yorumladığı olay ve olguların neden *Sonuç* ilişkilerini kendi paradigmasına göre neden-*Sonuç* ilişkileri çerçevesinde açıklar. Bireyler, bazen içsel bazen ise dışsal atıflar yapar. İçsel atıflar, kişinin yaşadıkları ki, bunlar hisler, tutumlar, duygular, kişilik özellikleri, yetenek vb gibi kişiye ait öznel durumlardır. Bazen ise dışsal atıflar yaparlar. Dışsal atıflar kişinin dışında gerçekleşen çevredeki insanların yaptıkları, iş, şans faktörleri, doğa olayları gibi atıflar ki bunlar da bazen nesnel olabilmektedir. Gündelik, sosyal-hayat ve akademik hayat içerisinde bazı yüklemeler ya da nedensel atıflar vardır ki, kişi tarafından bunlar kararlı/değişmez olarak adlandırılır. Örneğin, zekâ, yapılan işin zorluğu vs gibi. Bazen ise atıflar kararsız/değişebilir olarak adlandırılır. Örneğin, şans, çaba gibi, yaşadıkları nedenlere dayalı olarak atıflar yaparlar. Bu açıklama ve yüklemeler kişinin hem şimdiki hem de gelecekteki davranış, tutum ve yaşantılarına yön verir.

Bireyler basit ya da karmaşık sosyal olaylar ve olguları açıklamak ve yorumlamak için atıflar yaptıkları gibi akademik yaşamlarındaki gittikçe artan ve karmaşılaşan bilgi, beceri, düşünme ve düşüncelere dair açıklamalar, çıkarsamalar ve yorumlar yapma gereğini hissederler. Aslında bu atıfların temelinde benlik algısına yön veren temel etmenler yatmaktadır. Akademik yaşamdaki başarı, başarısızlık, bilme, idrak, algılama, anlama, bellek ile ilgili gelişme, değişim sirkülasyonunu anlamak, algılamak ve anlatmak için yapılan yüklemelere ise akademik atıf yükleme tarzları denir. Nedensel yüklemeler Yükleme stili, “bireylerin alışlagelmiş bir davranış ile başlarına gelen olayları anlatmalarıyla yankı bulan bir kavramsal kişilik değişkeni” (Paterson ve Barrett, aktaran Camgöz, Tektaş ve Metin, 2008: 98) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal öğrenme teorisine göre, davranış, kişisel faktörler ve çevre etkilerinin birlikte bir sistem olarak ele alınması gerekmektedir (Bandura 1986).

Tüm davranışlarımızı başarı ve başarısızlık olarak etkileyen; motivasyonun, yeterliliğin, içsel ve dışsal nedensel yüklemelerin, çabanın, performansın, sorumluluğun, odaklaşma ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin iyi değerlendirilmesi gereklidir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde bu değişkenler arasındaki ilişkiler bütünü, disiplinler arası bir algılayışla gerçekleştirilmediği takdirde öğretimsel etkinlikler açısından öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliklere neden olabilmektedir (Duman, 2004).

Bununla birlikte, yapılan birçok araştırmada, akademik ertelemenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının olduğu (Akkaya, 2007) erteleme davranışı sonucunda bireylerde akademik olarak gerileme görülebilmektedir. Bu bireyler, sınavlarda düşük notlar almakta, ödevlerini yetiştirememekte ve dolayısıyla da kendilerini akademik olarak geliştirme konusunda sorun yaşamaktadırlar (Semb, Glick ve Spencer, 1979). Kişilerin akademik ertelemeye ilişkin içsel diyalogları, duyguları ve düşünceleri aşağıdaki gibi farklı şekillerde olabilmektedir. Bu kişiler;

“Bu sefer erken başlayacağım”, “bu sefer ertelemeyeceğim”, “daha önce başlamalıydım” gibi suçluluk, utanç ya da hilekarlık duygularını hissetmelerine rağmen ellerinde bulunan işi bitirebileceklerine yönelik hala bir umut beslemektedirler.

Bir şeylerin ters gittiğine ilişkin bir düşünceye kapılmaktadırlar.

“Buna, artık dayanamıyorum”, gibi işi bitirmek için kullanılması gereken enerjinin ve gücün artık kendilerinde olmadığı gibi düşüncelere odaklanırlar. Bireyler sürekli ertelenen işi yapmaktan vazgeçerler. Yaşadıkları onca streten sonra bir rahatlama hissederler. Bu duyguya paralel olarak ertelemeci bireyler “bu işi daha önce yapmış olsaydım daha kolay olurdu” ya da “keşke daha önce başlasaydım” diye düşünmeye başlarlar.

Rahatlamayla beraber tükenmişlik yaşarlar.

Bu çalışmayla, öğretmen adaylarının akademik yaşamlarındaki verimliliklerini artıracak, çeşitli uygulamaların geliştirilmesine yönelik hizmet öncesi farkındalıklı ve alternatif bakış açıları oluşturulabilir. Araştırmanın *Bulguları* ve tartışma ve *Sonuçlarına* yönelik çalışmalar devam etmektedir. Bu akademik atıflar, öğrenme-öğretme kuram, model, strateji, yöntem ve teknikleriyle ilgili eğitim ve öğretim programlarının değerlendirilmesine ve gelecekteki programların tasarlanmasına yönelik birer yansıma ve veri kaynakları oluşturabilecektir. Bu çalışmanın temel sorusu ve gerekçesi şudur: Öğretmen adaylarının akademik atıf tarzlarının yordanması neden gerekli ve önemlidir?

Çalışmada, Eğitim Fakültesindeki öğretmen adaylarının akademik atıf tarzlarının (AAT) branşlarına ve cinsiyetlerine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma nicel ve nitel desene göre tasarlanmıştır. Nicel veriler öğrencilerden, Peterson ve Barrett (1987) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Tektaş, Camgöz ve Metin (2008) tarafından yapılan "Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği" ile, nitel veriler ise görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin akademik atıf tarzlarının karşılaştırılması amacıyla çeşitli istatistiksel analizler yapılacaktır.

Araştırma devam ettiği için beklenen *Sonuçlar* yazılamamıştır. Ancak yine de araştırmanın ön bilgilerine ve yapılan pilot görüşmelere dayalı olarak şu yordamlarda bulunulabilir. Öğrenciler, akademik atıf tarzlarına göre olay ve olguları yorumlamaktadırlar. Akademik atıf tarzları onların nasıl bir öğrenme ve ders çalışma stillerine ve stratejilerine sahip olduklarını da yansıtabilmektedir. Hatta gelecekte nasıl bir öğretmen olabileceklerine dair ipuçları da verebilir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış ön görüşmelerde öğretmen adaylarının bazılarının olumsuz olaylarda daha kötümser (içsel, sürekli ve genel) akademik atıf tarzlarına sahip olduklarını göstermektedir. Bazı öğrencilerin ise içsel atıf tarzlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik atıf tarzları öğretmen adaylarının akademik başarı ve başarısızlıklarına, güdülenme düzeylerine vb gibi çeşitli faktörlere göre değişmektedir. Öğretmen adaylarının akademik atıf tarzları onların ileride nasıl bir eğitim-öğretim paradigmalarına sahip olabileceklerini ve öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında nasıl yaklaşım ve stratejileri kullanabileceklerini de yansıtabilmektedir. Geleceği yapılandırmada şimdiki öğretmen adaylarının nasıl akademik atıf tarzlarına sahip oldukları son derece önemli bir durumdur. Bu durum bizlere eğitim-öğretim programlarını yeniden tasarlamak, değerlendirmek ve geliştirmek olanağını verebilecektir.

Kaynaklar

- Akbay, S.E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlilik, ve akademik yükleme stiline rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Duman, B. (2004), "Attribution Theory (Katkı=Anlam Yükleme Teorisinin) Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği Üzerindeki Etkisi", *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya, ss.129-131.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and Self-Concept as Predictors of College Students' Academic Performance, *Psychology in the Schools*, 42(2): 197-205.
- Peterson C. & Barrett L. (1987). Explanatory Style and Academic Performance Among University Freshmen, *Journal of Personality and Psychology*, 53: 603-607.
- Tektaş, O.O., Camgöz, S.M., Metin,İ. (2010). Akademik atıf tarzı: Türkiye ve İngiltere karşılaştırması. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 17-26.

Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının Mevcut Durumu ve Yurtdışından Mesleki ve Teknik Eğitim Örnekleri

Celal KARACA
Öğretim Görevlisi
Aksaray Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek
Yüksekokulu,

Serap KARACA
Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen
Karaca42@gmail.com

ÖZET

Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan planlamalarda; Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde olduğu gibi milli eğitim sisteminin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir yapıya kavuşturulması ve ortaöğretimde okullaşma oranlarının genel eğitimde % 35, mesleki eğitimde % 65 olması öngörülmüştür. Hali hazırda meslek yüksekokullarının toplam yükseköğretimdeki payı % 17 civarında olup çok düşük düzeydedir. Bu oran gelişmiş ülkelerin çoğunda % 30’un üzerinde olup Avustralya’da % 66, Singapur’da % 63, Japonya’da % 44, ABD’de % 37’dir. Yapılan araştırmalar 21. Yüzyılda iş dünyasının iş gücü ihtiyacının dörtte üçünün ön lisans seviyesinde eğitimle yetiştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın ilk kısmında ülkemizde ön lisans düzeyinde eğitim veren yükseköğretim kurumlarının mevcut sorunları incelenmiştir. Bu kapsamda meslek yüksekokullarının mevcut fiziki durumları, atölye ve laboratuvar imkanları, öğretim elemanlarının niceliksel ve niteliksel yeterlilikleri, ortaöğretimden yüksek öğretime sınavsız geçiş sistemi, yüksekokulların öğrenci profilleri, staj imkanları gibi konular analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında ise mesleki ve teknik eğitim konusunda yüksek bir başarı grafiği çizen bazı ülkelerin, eğitim programları ve eğitim uygulamaları incelenmiş, bunlardan Almanya ve Japonya örneği üzerine yoğunlaşmıştır. Son kısımda ise meslek yüksekokulları özelinde mesleki ve teknik eğitimde yapılması gereken düzenlemelere değinilmiş ve sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir.

Ülkemizde ön lisans düzeyinde eğitim veren meslek yüksek okulları incelendiğine öne çıkan bazı sorunlar şunlardır:

Meslek yüksekokullarında bulunan atölye ve laboratuvarlar yetersizdir, mevcut makine ve teçhizatların güncelliğiyle ilgili sorunlar mevcuttur.

Öğretim elemanları ve yöneticileri genel olarak yeterli piyasa deneyimine sahip değildir.

Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle, atölye ve laboratuvar uygulamaları istenen düzeyde yapılamamaktadır.

Öğretim elemanları sayısı yetersizdir. Özellikle bazı küçük ilçelerde bulunan Yüksekokullara, ilçelerin sosyoekonomik sosyokültürel yetersizlikleri nedeniyle öğretim elemanı temininde güçlükler yaşanmaktadır. Ayrıca bu Yüksekokullar kütüphane, okuma salonları ve sosyal aktivite alanları(yemek, kantin, spor, sağlık, barınma vb.) gibi pek çok konularda yetersiz kalmaktadırlar.

Cazip olmaması nedeniyle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ilköğretimden ortaöğretime geçişte en son tercih edilen kurumlar durumundadır. Niteliksel olarak düşük seviyelerdeki mesleki ortaöğretim öğrencileri sınavsız geçiş uygulamasıyla doğrudan MYO’lara devam etmektedirler. Bu nedenle MYO’lardaki öğrenci niteliği önemli oranda düşük seviyededir.

Müfredatlar, ilgili sektörlerle duyarlı olarak hazırlanmamakta ve sektör talepleri doğrultusunda güncellenmemektedir.

Öğrencilerin staj sorunları bulunmaktadır. İşyerleri stajyer öğrencileri kendilerine ekstra maliyet ve külfet olarak görmektedirler. Mesleki olarak yetersiz olan öğrenciler işyerlerine alanları dışındaki konularda çalıştırılmaktadır.

Ön lisans programlarından lisans programlarına geçiş için fakülteler tarafından verilen DGS kontenjanları çok sınırlıdır.

Meslek Yüksek Okulları ile İşgücü Piyasası/Sektör arasındaki ilişki son derece zayıftır.

Sonuç olarak: Mezun öğrenciler iş bulamamaktan şikayet ederken, işverenler nitelikli eleman bulamadıklarını söylemektedirler. sonuçta binlerce diplomalı işsiz ortaya çıkmaktadır!

Günümüzdeki dünyadaki mesleki ve teknik eğitim sistemine bakıldığında iki mesleki eğitim modeline rastlanmaktadır. Bu mesleki ve teknik eğitim modelleri tam zamanlı mesleki eğitim ve çıraklık eğitimi modelleridir. Bunlardan tam zamanlı modelde mesleki ve teknik eğitim 8-10 yıllık zorunlu eğitim kapsamında okul içinde verilmektedir. Zorunlu temel eğitim alındıktan sonra bazı gençler iş yaşamına yönlendirilirken, belirli başarıyı sağlamış gençler ise yükseköğretime yönlendirilmektedir.

Diğer bir model olan çıraklık sisteminde ise devlet ve özel işletmelerin mesleki eğitim hususunda işbirliği yaptığı görülmektedir. Bazı Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ve Japonya’da 8-10 yıllık zorunlu temel eğitimi tamamladıktan sonra bu eğitime başlanmaktadır. İkili sistem olarak da tanımlanan bu modelde okullarda teorik eğitim verilirken uygulama işyerlerinde yapılmaktadır. Gençler bazı günler işyerine giderken bazı günlerde okullarda eğitim görmeye devam etmektedir. Tam zamanlı mesleki teknik eğitim modeline ağırlık veren ülkeler Belçika, İsveç, Fransa ve İtalya iken; çıraklık eğitimi modeline Almanya, İsviçre, Danimarka ve Avusturya gibi ülkeler ağırlık vermektedir (Uçar ve Özerbaş 2013).

Avrupa Birliği’nin en önemli ekonomik gücü olan Almanya’yı mesleki ve teknik eğitim sistemleri açısından diğer ülkelerle kıyaslısak Almanya’da tam zamanlı meslek okulları çıraklık okulları gibi yaygın değildir. Tam zamanlı meslek okulları en azından orta büyüklükteki kentlerde yer almaktadır (Foster, 2005).

Almanya mesleki teknik eğitim sistemindeki öğrenciler 14 yaş dolayında istihdam öncesi ve sürekli mesleki teknik eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Mesleki konularda öğrenim gören öğrenciler genel olarak “genel mesleki” olarak tanımlanır ve genellikle görel olarak erken sayılabilecek bir yaşta iş gücüne, çıraklık eğitimine ya da lise düzeyinde mesleki teknik eğitim kurumları ve sonra da yükseköğretime katılır (Keating ve ark., 2002). Almanya’da eyaletlere göre farklılıklar olmakla birlikte, dokuz yıllık eğitim sonunda mesleki eğitime başlanmaktadır. Süresi 1–4 yıl arasında olan tam zamanlı meslek okulları yaygın değildir. Meslek eğitimi alanların neredeyse tamamı (% 90) çıraklık eğitimi sistemiyle yetişmektedir. Bu okullar 2–3,5 yıl arasında değişen çıraklık eğitimine hazırlık niteliğindedir. Bu meslek okulları mezunları için çıraklık süresi yarı yarıya kısalmaktadır. Çıraklık süresince, 18 yaş altındaki öğrenciler haftada bir gün okulda teorik eğitimle desteklenmektedir (Şimşek, 1999).

Japon mesleki teknik eğitim sistemi 2. Dünya Savaşı sonrasında Almanya mesleki teknik eğitim sistemi örnek alınarak oluşturulmuştur. Günümüzde bu iki mesleki ve teknik eğitim sistemi dünyada en başarılı uygulamalar arasında gösterilmektedir (Aypay, 2003). Japonya’da 9 yıllık zorunlu eğitim sonrası öğrenciler ortaöğretimde genel ve teknik eğitim olarak ikiye ayrılırlar. Teknik okullardan mezun olan öğrenciler 2 yıllık meslek yüksek okulları ya da ileri meslek kurslarına devam edebilirler. Liseler öğrencilerin devam etme durumuna göre 3 yıl süren tam, 4 yıl süren yarım ve uzaktan eğitim olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Çoğu genel lise akademik konulara ek olarak bir meslek programı seçebilmektedirler. Öğrenci sayıları yalnızca akademik program uygulayan liselerde % 40 iken, yalnız mesleki eğitim veren liselerde % 24 dolayındadır. Ancak, liselerin % 60’ı öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktadır (Şimşek, 1999).

Ülkemizin en önemli sorunlarından biri olan “işsizliğin” azalması ve değişen dünyada güçlü bir ekonomi olarak var olabilmesi için Mesleki ve Teknik Eğitimde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ülkemizde Mesleki ve Teknik Eğitimin ön lisans düzeyini oluşturan Meslek Yüksekokullarının sorunları için getirilebilecek bazı öneriler şunlardır:

Öncelikle Mesleki ve Teknik Eğitim, niteliksel olarak düşük öğrencilerin tercih ettiği bir yapı olmaktan çıkarılmalı, mesleki eğitim hak ettiği itibara kavuşmalıdır.

Mesleki eğitimde uygulama ve staj vazgeçilemez bir unsurdur. Okulların laboratuvar, makine ve teçhizat imkanları çağın gereklerine uygun olarak güncellenmeli. Bunun ötesinde Piyasa/Sanayi-Okul işbirliğiyle fabrikalar ve iş yerleri öğrencilerin uygulama yapabildiği ortamlar haline getirilmelidir.

Bunun için “stajyer öğrenci” kabul eden iş yerlerine teşvikler çıkarılarak desteklenmeli, öğrencilerin teşviki açısından İŞKUR benzeri bir sistemle, sigortalarının ödenmesi ve kısmi bir maaş verilmesi sağlanmalıdır.

Meslek yüksekokullarında uygulanan programlar yerel, ulusal ve evrensel bilgi ve becerileri harmanlayarak öğrencilerine aktaracak, çağın beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ve zenginlikte programlar olmalıdır. Bu programlar, “Eğitimde Program Geliştirme” ilkelerine uygun olarak konunun uzmanları tarafından sürekli geliştirilip güncel tutulmalıdır.

Sınavsız geçiş uygulaması ile meslek yüksekokullarına gelen öğrencilerin eğitim ve öğretim düzeylerinin son derece düşük olduğu, meslek yüksekokulu öğretimine hazır olmadıkları görülmüştür. Sınavsız geçişle gelen öğrenciler arasında, temel matematiksel becerileri kazanamamış öğrenciler bulunmaktadır. Ayrıca disiplinsiz davranışların arttığı görülmektedir. Meslek Yüksekokullarında istenilen eğitimin yapılabilmesi için ya Meslek Liselerinde verilen eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılması veya sınavsız geçişin kaldırılması gerekmektedir.

Meslek Yüksekokullarındaki yetersiz akademisyen sayıları artırılmalıdır.

Öğretim görevlilerinin akademik kariyer yapımları önündeki engeller kaldırılarak teşvik edilmelidir.

Küçük ilçe ve beldelerde bulunan Meslek Yüksekokulları iyileştirilmeye çalışılmalı, durumları ümitsiz derecede olanlar kapatılarak merkezlere taşınmalıdır.

Önlisans’tan lisans eğitimine dikey geçiş imkanları artırılmalıdır.

Belli MYO’lar belli alanlarda uzmanlaşmalıdır. Gerekseimlere uygun programlar açılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, İşsizlik, Kalifiye Eleman Yetiştirme, Meslek Yüksekokullarının Sorunları

Kaynaklar

- Anapa, S. (2008). *Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aypay, A. (2003). *Türkiye’de Meslek Yüksekokulları*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Foster, H. (2005). *Personal Communication on the Effect of Size of the Location of Vocational Schools in Germany*, December, 13, 2005.
- Keating, J., Medrich, E., Volkoff, V. & Perry, J. (2002). *Comparative Study of Vocational Education and Training Systems*. NCVER. Kensington Park: Australia.
- Şimşek, A. (1999). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Konumu*, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt(2), Sayı(2), Sayfa(242-253).
5. *Ulusal Meslek Yüksekokulu Müdürler Toplantısı Komisyon Raporları*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 2010.

Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programına Yönelik Stratejik Bir Planlama

Yrd.Doç.Dr. Adem TAŞDEMİR
Ahi Evran Üniv., Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü,
Kırşehir. atasdemir@gmail.com

Yrd.Doç.Dr. Tezcan KARTAL
Ahi Evran Üniv., Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü,
Kırşehir. tkartal@ahievran.edu.tr

Yrd.Doç.Dr. Menderes ÜNAL
Ahi Evran Üniv., Eğitim Fak.
Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir
menderes@ahievran.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: İhtiyaçların her geçen gün beklentiler doğrultusunda değiştiği günümüzde öğretmen yetiştirme süreci bu değişimler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenme sürecine girmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK), 1996 yılı başında gereksinim duyulan öğretmen profilini oluşturmak için yeniden yapılandırma sürecinde eğitim fakülteleri ders ve içeriklerini uygulanmaya başlanan 8 yıllık zorunlu ilköğretim düzeyine uygun olarak yeniden düzenlemiştir. İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği lisans programı bu kapsamda açılan branşlardan birisidir. Bu programla birlikte öğretmenlik alan eğitimi, formasyon dersleri, yan alan uygulaması ile birlikte uygulama okulları ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili ilişkilerin artırılması amacı güdülmüş ve 1998 yılından itibaren fakülteler akredite edilmeye başlanmıştır (YÖK, 2007). YÖK, 1998 yeniden yapılandırmasının aksayan yönlerini revize etmek için 2006-2007 yılında eğitim fakülteleri için yeniden düzenlemeye gitmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim öğretmenliği programlarında verilen genel kültür derslerinin oranları artırılmış, uygulama ders saatleri azaltılmış ve seçmeli ders olanağı sayısı artırılmıştır. Eğitim Fakültelerinde ilköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştirme sürecinin başlangıcından bu güne kadar program değerlendirme ile ilgili yapılan birçok çalışma literatürde yer almaktadır (Ataman, 1998; Aslan, 2003; Üstüner, 2004; Tekişik, 2005; Kızılçaoğlu, 2005; Türer, 2006; Küçükahmet, 2007; Özoğlu, 2010; Işık, Çiltas ve Baş, 2010). Genel olarak bu çalışmaların ortak yönleri incelendiğinde, yapılan eleştirilen tüm lisans programları boyutunda yapılması ve eğitim sisteminin bir unsurunu oluşturan öğretmen adaylarının görüşlerinden daha çok uzmanların düşüncelerinin ön plana çıkması dikkat çekicidir. Redish, Saul ve Steinberg (1998)'e göre öğrencilerin beklentileri öğrenme-öğretme sürecini planlayan uzmanların beklentilerinden farklıdır. Öğrencilerin beklentileri ile öğretim sürecini planlayan kişilerin beklentilerinin birbiri ile örtüşmesi öğrenme başarısını da artırmaktadır. Bu çalışma ile de sistemin bir unsuru olarak Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının lisans programına yönelik görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle belkide en temel unsur olan öğrencilerin görüşüyle lisans programının SWOT analizi kullanılarak değerlendirilmesi bu çalışmanın üstün yanı olarak ortaya çıkmaktadır. SWOT analizi çoğunlukla iş yönetimi için kullanılmakla birlikte ve farklı uygulama alanları için de bir analiz ve planlama aracı olarak ele alınmaktadır (Özköse, Arı ve Çakır, 2013). SWOT kelimesi; Strenghts (güçlü/üstün olan yönler), Weaknesses (güçsüz/zayıf olan yönler), Opportunities (sahip olunan fırsatlar) ve Threats (karşı karşıya bulunulan tehdit ve tehlikeler) kelimelerinin ilk harflerinden oluşmaktadır. SWOT analizi, incelenen olgunun sürecin ya da bir durumun güçlü ve zayıf yönleri belirlenmesini sağlayan zaman zaman nitel, zaman zaman da yarı nitel bir veri analizi yöntemidir (Dinçer, 2004).

Artık günümüz de üniversitelerin eğitim kalitelerini arttırma çabalarında olduğu, öğrencilerine kaliteli bir öğrenme ortamı sunmaya çalıştığı ve diğer üniversitelerle her bir aşamada başarının karşılaştırıldığı düşünüldüğünde stratejik bir planlama yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü her bir üniversite eğitim kalitesi ile ön plana çıkmaya çalışmakta ve bu kaliteyi arttıracak yönelimlere gitmektedir. Bu çalışma kapsamında da öğretmen adaylarının bakış açılarıyla yapılan bu planlamanın özellikle eğitim sisteminin bir unsurunu oluşturan fen bilgisi öğretmenliği lisans programının bir bütün olarak değerlendirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, araştırma *Bulgularının* hem özelde kurum için hem de genelde tüm Eğitim Fakültelerinde Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programının yeniden gözden getirilmesi için alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem : Nitel araştırma niteliğinde olan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda, fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bu programa yönelik görüşleri birer olgu olarak düşünülmüştür. Veri toplama sürecinde bu olguları betimleyebilmek amacıyla stratejik bir planlama aracı olarak SWOT analizi kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ile AEÜ Eğitim Fakültesinden benzeşik örnekleme yoluyla seçilen 87 fen bilgisi öğretmeni adayları oluşturulmuştur.

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının kendi el yazıları ile düşüncelerini ifade etmelerini sağlayacak biçimde yapılandırılan dört açık uçlu soru formu kullanılmıştır. SWOT analizinin ilk aşamasında katılımcıların beyin fırtınası ile görüşleri alındıktan sonra ikinci aşamada görüşme ve gözlem yoluyla veri toplama sürecine geçilir. Birinci aşamada elde edilen el yazmaları bir sonraki süreç için önemli veri kaynağı niteliğindedir. Bu araştırmada SWOT analizinin ilk aşamasında kullanılan öğrenci el yazmaları temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesiyle birlikte çalışmaya sağlanan avantajlar; gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan ihtiyaç duyulan verilere ulaşılabilmesi, tepkiselliğin olmaması, uzun süreli analiz imkanı sağlaması ve belki de en önemlisi tıpkı anket çalışmasında olduğu gibi geniş bir örneklem oluşturulabilmesine imkan sağlanması olarak sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Soru formun geliştirilmesinde değerlendiriciler arası uyum, fleiss kappa katsayısı kullanılarak 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu *Sonuç* ölçme aracı için uzmanların yüksek düzeyde uyuştuklarını ve dolayısıyla ölçme aracının iç geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

Verilerin analizi sürecinde içerik analizi türlerinden kategori analizi kullanılmıştır (Creswell, 2003). Elde edilen verilerin analizi araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği görüş birliği-görüş ayrılığı ilkesine göre kodlanmıştır. Bu doğrultuda, bağımsız iki araştırmacı 0.89 güvenirlikte kodları aynı kategoriler altına atamışlardır. Bu durum verilerin yansıtılma durumunun *yüksek derecede güvenilir* olduğu görülmektedir (Kalaycı, 2010).

Sonuçlar: Fen bilgisi öğretmen adayları lisans programın güçlü yanları olarak özellikle üzerinde durdukları noktalar arasında; laboratuvar derslerinin olması (deneylerin yapılması), eğitim bilimlerini içeren derslerin olması (okul deneyimi, sınıf yön., ölçme ve değerlendirme), günlük yaşamda başarı sağlayacak dersleri içermesi (özel öğretim, biyoloji, fizik vb.) ve öğretmenlik uygulamalarının olması en fazla üzerinde durulanlardır. Lisans programın zayıf yanları olarak ise teorik derslerin yanında uygulama ağırlıklı derslerin sayısının azlığı, meslekle alakalı olmayan gereksiz bazı dersler (tarih, türkçe, bilgisayar, ingilizce vb.), bilgiye ağırlık veren derslerin olması, öğretmenlik uygulamalarının 1.sınıf haricinde tüm sınıflarda bulunmaması ve programdaki dersler ile KPSS sınavındaki sorumlu konuların farklılığı gibi hususlar vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu lisans programının kendileri için herhangi bir fırsat sunmadığını söylerken, bazıları sunulan fırsatlar olarak öğretmenlik uygulamaları ve topluma hizmet uygulamalarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenciler kendileri için daha çok ailelerinin ve arkadaşlarının fırsatlar sunduğunu söylemişlerdir.

Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programına yönelik en büyük tehdit ise öğretim elemanlarıdır. Burada vurgulanan hususlar ise öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına olan anlayışları (notla tehdit, özen göstermeme, siyaset yapma vb.), uzman öğretim üyelerinin derslere girmemesi (ezbere dayalı eğitim, alan bilgisi yetersizliği, geleneksel eğitim anlayışı, rehberlik etmeme vb.), öğretim elemanlarının dersleri işleyiş biçimleri olarak sıralanmıştır. Bunun yanında lisans programında teorik ağırlıklı derslerin sayısının fazlalığı, derslerin öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini karşılayacak biçimde olmaması (ilköğretimle ilişkili olmama) gibi noktalar ön plana çıkartılmıştır.

Anahtar kelimeler: Stratejik planlama, SWOT analizi, fen bilgisi öğretmenliği lisans programı

Kaynakça

- Aslan, A. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 23-37.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Eğitim Yönetimi*, 4(15), 263-270.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dinçer, Ö. (2004). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62
- Kalaycı, S. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kızılcıoğlu, A. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 132- 140.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006–2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219.
- Özköse, H., Arı, S., & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 41-55.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA analiz*. Retrieved from <http://arsiv.setav.org/ups/dosya/20275.pdf>.
- Redish, E.F., Saul, J.M., & Steinberg, R.N. (1998). Student expectations in introductory physics. *American Journal of Physics*, 66, 212–224.
- Tekışık, H.H. (2005). Öğretmenlik mesleğinin durumu ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30(318), 1-6.
- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi*, 235-236.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Kitapevi. Ankara.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Okuma-Anlama Becerisi ve İlişkili Olduğu Değişkenler

Dr. Mustafa AYRAL
Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Müdürü
mustafaayral@hotmail.com

Nedim ÖZDEMİR
Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Müdür Yardımcısı
ozdemirmedim@gmail.com

Hakan ÖZARSLAN
Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma
Merkezi
Ar-Ge Birimi
matniks@hotmail.com

Ayşegül AKDOĞAN
Ankara Altındağ Aydınlık Evleri İlkokulu
Türkçe Öğretmeni
aysegulakdogan01@gmail.com

Sevim AKSOY GÜLER
Ankara Altındağ Çocuk Sevenler Derneği
İlkokulu Türkçe Öğretmeni
sevimaksoyguler@hotmail.com

Erol BOZKURT
Ankara Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürü,
erolbozkurt15@hotmail.com

Şule ÖTKEN
Ankara Altındağ Atıfbey Ortaokulu
Matematik Öğretmeni
sule.ayyildiz@hotmail.com

Leyla YILMAZ FINDIK
Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Ar-Ge Birimi
leylayilmaz2000@yahoo.com

Ahmet ÜNLÜ
Ankara Altındağ Rehberlik ve Araştırma
Merkezi Rehber Öğretmeni
ahmunlu@yahoo.com

Esin BAYRAKTAR
Ankara Altındağ Kaşgarlı Mahmut İlkokulu
Türkçe Öğretmeni
esinbayraktar@gmail.com

Elif DİREN
Ankara Altındağ Karapürçek Ortaokulu Türkçe Öğretmeni
elfdrn@gmail.com

ÖZET

Problem : Öğrenci başarılarının incelenmesi ve değerlendirilmesi, son on beş yılda uluslararası düzeyde yaygınlığı olan ve ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi), TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi çalışmalar, ulusal düzeyde ülkelerin eğitim politikalarını etkileyen *Sonuçlar* üretmektedir. Ülkemizde ilköğretim programının değiştirilmesinin temel dayanak noktasının, bu çalışmaların oluşturduğu belirtilmektedir (PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor: iv). İlerleyen yıllarda ortaöğretim programı da, bu *Sonuçlar*a paralel olarak yeniden düzenlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın beklentisi, uluslararası öğrenci değerlendirme çalışmalarının yansımalarının ülke, il, ilçe, eğitim bölgesi, okul, zümre ve öğrenci düzeylerinde ele alınması ve her düzeye göre yapılabilecek çalışmalara dayanak oluşturması yönündedir. Ancak, bakanlık, uluslararası ölçme-değerlendirme çalışmalarının bu türden yansımalarının olmasını beklerken, bakanlığın yaptığı merkezi sınavların *Sonuçları* üzerinden değerlendirme çalışmalarına gidilmemektedir. Sınavlardan elde edilen verilerle, özellikle okul, ilçe, il ve ülke düzeyinde öğretimin değerlendirilmesi, öğretim eksikliklerinin saptanması ve giderilmesi, öğretim programlarının geliştirilmesi yönünde temel dayanak oluşturacak bilgilere ulaşmak olasıdır. Bilgi çağını yaşadığı belirtilen günümüz toplumunda, yapılan işle ilgili her türlü ölçme çalışmalarının değerlendirme ve geliştirme boyutuyla birlikte ele alınması, buralardan elde edilen bilgilerin, işin daha iyi yapılmasında ve yeniden yapılandırılmasında kullanılması bir zorunluluktur.

Öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi, uluslararası ölçme-değerlendirme çalışmalarında ele alınan temel konulardan birisidir. Alanda yapılan araştırmalarda okuma-anlama becerisiyle ilişkilendirilen değişkenlerden söz edilmektedir. Bunlar: 1. Cinsiyet, özgüven (self-esteem), okumaya karşı ilgi ve tutum gibi öğrenci özellikleri, 2. Anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik ve kültürel yapı gibi aile özellikleri, 3. Evdeki ve çocuğun sahip olduğu kitap sayısı, eve düzenli olarak gazete/dergi giriyor olması, eğitsel amaçlı kullanılan bilgiayar gibi ev ortamı özellikleri, 4. Ders işleme yöntemleri, araç gereç kullanma, sınıfıçi okuma etkinlikleri, gibi öğretmen özellikleri, 5. Teknoloji, okul kaynaklarının miktarı ve kalitesi, okul-aile arasındaki nitelikli işbirliği, olarak sıralanmaktadır. PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası düzeyde ve ülkelerin eğitim politikalarını etkileyen benzer nitelikteki çalışmaların il ya da ilçe düzeylerinde yapılması ve bu düzeylerdeki uygulayıcılara yol gösterici bilgilerin sunulması gerekliliği vardır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırma, Ankara İli Altındağ İlçesinin Türkçe dersinin okuma-anlama becerileri ve bu becerilerin zihinsel düzeylerinde öğrenci başarı düzeylerini belirlemek ve bu beceriler ve becerilerin zihinsel düzeyleri ile bunları etkilediği düşünülen değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyerek, okul ve ilçe yöneticilerine Türkçe eğitimini geliştirici çalışmalarında bilgi desteği sunmak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Evreni Ankara İli Altındağ İlçesi olup, araştırma kapsamında tüm evrene ulaşıldığından örneklem seçilmemiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı, Türkçe Başarı Sınavı ve Öğrenci Anketi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Türkçe Başarı Sınavı, beceri temelli bir ölçme aracı olarak planlanmış ve Türkçe dersinin öğrencilere akzandırmayı hedeflediği okuma-anlama becerilerini ölçmek üzere, PISA, PIRLS, ÖBBS 'de (MEB Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı) yer alan okuma-anlamaya ilişkin temel becerilerden yararlanılarak ilköğretim Türkçe programından uyarlanmıştır (Ayrıl, 2008). Yine temel becerilerin arka planında yatan zihinsel süreç aşamaları PISA ve PIRLS'te ele alınan şekliyle hareketle hazırlanmıştır. PISA 2003 PISA 2009 ve PIRLS 2001'de okuma-anlama alanında yapılan değerlendirmeden yararlanılarak, üç aşamalı bir zihinsel düzey süreci belirlenmiştir. Bunlar; 1. Açık Bilgi: Belirlenen/istenen bilgiyi metinden elde etme, 2. Saklı Bilgi: Metni yorumlama ve metin içerisinde saklı olarak verilmiş bilgiye ulaşma ve 3. Metni Değerlendirme: Metin üzerinde düşünme ve değerlendirme becerisi, şeklindedir. Zihinsel sürecin alt düzeyi olan Açık Bilgi, zorluk derecesi açısından en alt düzeyi; orta basamağı olan Saklı Bilgi, zorluk derecesi açısından orta düzeyi ve üst basamağı olan Metin değerlendirme, zorluk derecesi açısından en üst düzeyi oluşturmaktadır.

Türkçe Başarı sınavının soruları, dersin temel beceri alanları ve zihinsel süreç düzeyleri dikkate alınarak, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Altındağ'ın değişik okullarında görev yapan sekiz Türkçe öğretmeni tarafından hazırlanmıştır. Uygulama sonucunda sınava ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları, sınıf düzeylerine göre .85 ile .91 arasında çıkmıştır.

Türkçe başarı sınavıyla birlikte araştırmada kullanılan Öğrenci Anketi ise yine PISA, PIRLS ve ÖBBS'de kullanılan anket maddelerinden ve araştırmacılar tarafından alanyazından yararlanılarak derlenmiştir. Uygulamadan sonra anket üzerinde faktör analizi yapılmış ve anketin on alt boyuttan oluştuğuna karar verilmiştir. Hazırlanan Türkçe Başarı Sınavı ve Öğrenci Anketi, soru kitapçığı şeklinde 2011-2012 öğretim yılı Mayıs ayı içerisinde uygulanmıştır. Sınav, Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin koordinesinde okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından tüm ilçe düzeyinde aynı gün olacak şekilde (14 Mayıs 2012) uygulanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğu uygulamada, Altındağ İlçesi'ndeki 67 ilköğretim okulunun 62'sine (% 93) ve 30.336 öğrencinin 23.036'sına (% 76) ulaşılmıştır.

"Sonuçlar ve Tartışma: Okuma-anlama becerisinin zihinsel düzey başarı puanları ile değişkenlere ait puan ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında, sosyo-ekonomik düzeyin okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine düşük ve tüm gruplarda benzer oranalarda bir etkisi söz konusudur. Ancak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey puanları alt, orta, üst diye gruplandırıldığında ve gruplar arası farka bakıldığında, sosyo-ekonomik düzey açısından bir üst gruba geçildiğinde, öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin zihinsel düzeylerindeki başarılarının anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır. Öğrencilerin ödev için ayırdıkları zaman ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiş olması ve metin değerlendirme gibi üst düzey zihinsel grupta ilişki oranının daha da düşüyor olması, ödev için ayrılan zamanda yapılan çalışmaları sorgular niteliktedir. Ödevlerin, öğrencilerin okuma-anlama becerilerine çok fazla hitap etmediği gibi, üst düzey zihinsel becerileri destekleyecek ödevlerin neler olması gerektiği noktasında, konuyu araştırarak başka çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir."

Yine beklentilerin tersine çıkan bir durum, öğrencilerin ders dışında aldıkları desteğin onların okuma-anlama becerilerini etkilemiyor olması ve ilişki düzeyinin tüm zihinsel düzeylerde benzer değerlerde çıkmış olmasıdır. Dersane, kurs, özel ders olarak alınabilen desteğin niteliğinin ve gerekliliğinin sorgulanmasını yapacak araştırmalara gereksinim vardır. Evde okuma araçlarının bulunma düzeyiyle okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında orta düzeye yakın pozitif anlamlı ve tüm zihinsel düzeylerde birbirine yakın bir ilişki olması, okuma kaynakları açısından ev ortamının zenginliğinin gerekliliğine işaret sayılmalıdır. Derste araç-gereç kullanma ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerindeki başarı arasındaki ilişkiye ait korelasyon değerleri, genele bakıldığında "ilişki yok" seviyesinde olup, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeylerine göre bakıldığında ise, derste araç gereç kullanma düzeyi ile okuma-anlama becerisindeki zihinsel sürecin zorluk derecesi arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Okuma anlama becerisinin zihinsel düzeyinin yükselmesiyle birlikte, araç gereç kullanmanın başarıyı etkileme oranını da azaltmaktadır. Mevcut haliyle kullanılan araç gereçler, daha çok alt zihinsel becerilere hitap eder gibi görünmektedir. Kullanılan araç gereçlerle başarı arasındaki bu türden bir ilişki, hem araç gereçlerin varlığını hem de kullanıma niteliğini sorgular niteliktedir.

Ders işleme yöntemiyle okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasındaki düşük, pozitif ve anlamlı olan ilişki, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte, düşüşe geçmektedir. Ders işleme yöntemi düzeyi alt, orta ve üst diye gruplandırıldığında, zihinsel düzeylerdeki başarı yüzdesi, ders işleme yöntem puanı üst olan grubun alt ve orta gruptan anlamlı derecede olmak üzere oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Zihinsel düzeye göre bakıldığında, düzeyin yükselmesiyle birlikte ders işleme yönteminin yapmış olduğu katkının azalıyor olması, ilgi çekicidir. Bu ve yukarıda da değinilen benzer *Sonuçlar*, zihinsel düzeyin yükselmesiyle birlikte, bu düzeyi etkileyen değişkenler üzerinde kesin çizgilerle konuşmanın zorlaştığına işaret eder gibi görünmektedir.

Metin okuma sonrası yapılan etkinlikler ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında genelde "ilişki yok" düzeyinde bir korelasyon değeri vardır. Ancak, metin okuma sonrası etkinlikleri yapma düzeyinden, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri farklı biçimde etkilenmektedir. Düşük bir oranda da olsa, metin okuma sonrası yapılan

etkinlikler puanı ile zihinsel düzeyin zorluk derecesi arasında ters bir ilişki olmasına ilişkin olarak, bu araştırma kapsamında bir yorum yapılamamıştır. Okulîçi destekleyici uygulamalar ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında, “ilişki yok” derecesinde çok zayıf düzeyde ama anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okulîçi destekleyici uygulamaların zihinsel düzeyin zorluk derecesiyle de negatif bir ilişki söz konusudur. Zorluk düzeyi arttıkça, destekleyici uygulamaların öğrenci başarısına katkısı azalmakta, sıfır düzeyine yaklaşmaktadır. Okulîçi uygulamalar alt, orta, üst diye düzeylere ayrıldığında ise, genelde bu uygulamaları en çok yapan grubun diğer gruplara göre anlamlı derecede olmak üzere biraz daha başarılı olduğu; zihinsel düzeyler açısından bakıldığında da, okul içi destekleyici uygulamaların çok yapıyor olmasının, en çok metin değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerde daha çok katkı sağladığı söylenebilir. Okulîçi uygulamalar konusunda yine üst düzey beceri grubunun diğer gruplardan ayrılan yönü öne çıkmaktadır.

Ders çalışma taktiği açısından bakıldığında, okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında, genelde orta denilebilecek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmış olup, bu ilişkinin okuma-anlama becerisinin zihinsel zorluk düzeyi arttıkça kısmen de olsa düşüşe geçmekte olduğu belirlenmiştir. Ders çalışma taktiği puanları alt, orta, üst diye gruplandırıldığında ise, ders çalışma taktiğinin öğrenci başarısına en fazla etkisi, ders çalışma oranı üst düzeyde olan grupta gerçekleşmektedir. *Sonuçlara* zihinsel düzeylere göre bakıldığında, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte ders çalışma taktiğinin olumlu etkisinin azalması dikkat çekicidir. Farklı zihinsel beceri düzeylerinin farklı özellikler gösteriyor olması, bu araştırma açısından en ilginç *Sonuçların* üretildiği kısım olmuştur. Ezberleme düzeyi ile okuma-anlama becerisinin zihinsel düzeyleri arasında genelde, “ilişki yok” düzeyinde bir ilişkisizlik söz konudur. Zihinsel düzeylere göre bakıldığında ise, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte ezberleme davranışının öğrenci başarısına olan katkısı çok düşük bir seviyede de olsa yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin ezberleme düzeyleri alt, orta, üst diye gruplandırıldığında ise, genelde ve saklı bilgi başarı düzeyinde, ezberleme düzeyleri farklı olan grupların başarı düzeylerinin aynı olmasına karşın, açık bilgi başarı düzeyinde ezberleme oranı arttıkça, öğrencilerin başarılarında kısmen de olsa düşüş vardır. Daha da ilgi çekici bir durum olarak, beklentilerin aksine, üst zihinsel düzeyde ezberleme oranı arttıkça, başarının da istikrarlı ve anlamlı bir şekilde artıyor olmasıdır. Üst düzey zihinsel beceriler ile ezberleme davranışı arasındaki bu doğrusal ilişkiye, bu araştırma kapsamında bir yorum getirilememiştir.

Okumaya karşı takınılan tutum açısından, olumlu tutumun öğrenci başarısı üzerinde pozitif ve anlamlı, olumsuz tutumun ise negatif ve anlamlı bir etkisi görülmektedir. Olumsuz tutumun başarı üzerindeki etkisinin (orta düzey), olumlu tutuma göre (düşük düzey) daha fazla olduğu saptanmıştır. Olumlu tutumun zihinsel düzeylere göre etkisine bakıldığında, tutum düzeyi ile zihinsel düzeyin zorluk derecesi arasında negatif bir ilişki olduğu; okumaya karşı olumlu tutumun, zihinsel sürecin alt düzeylerine daha çok hitap ettiği söylenebilir. Olumsuz tutumun etkisinde ise, zihinsel düzeylere göre gruplar arasında bir farkın olmadığı, olumsuz tutumun, okuma anlama becerisinin tüm düzeylerini benzer şekilde etkilediği görülmüştür. Olumlu ve olumsuz tutum düzeyleri alt, orta ve üst diye gruplandırıldığında, olumlu tutumun genelde ve alt zihinsel düzeyde öğrencilerin başarı yüzdesinde tüm gruplar arasında anlamlı bir fark yaratırken, olumlu tutumu üst düzeyde olan grubun başarı yüzdesinin alt ve orta gruba göre çok daha fazla olduğu belirlenmiştir. Saklı bilgi ve metni değerlendirme zihinsel süreçlerinde ise yalnızca olumlu tutumu üst düzeyde olan grubun alt ve orta gruba göre başarı yüzdesinin anlamlı derecede olmak üzere daha yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu tutumun üst seviyede olması başarı üzerinde çok daha fazla etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Olumlu tutumun, alt ve orta düzey zihinsel gruplarında öğrenci başarısı üzerinde daha çok etkili olduğu söylenebilir. Olumsuz tutumun düzeyleri açısından bakıldığında ise, her bir zihinsel düzeyde gruplar arasında anlamlı derecede fark varken, olumsuz tutumu en az olan grubun başarı yüzdesinin, olumsuz tutumu orta ve üst düzey olan gruplara göre çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, zihinsel düzey yükseldikçe olumsuz tutumun başarıyı etkileme oranının da azalmakta olduğu; dolayısıyla, olumlu tutumda olduğu gibi olumsuz tutumda da alt ve orta grupların etkilenme oranının daha yüksek olduğu söylenebilir. Okuma-anlama becerileriyle bu becerilerdeki öğrenci başarısını etkilediği düşünülen değişkenlerin genel bir değerlendirmesi yapıldığında, alt düzey zihinsel becerilerde hangi değişkenlerin daha olumlu etkisinin olduğunu söylemek kolaysa da, zihinsel düzeyin zorluk derecesinin artmasıyla birlikte bu değişkenlerin etkisi de azalmakta; üst düzey becerilerin ilişkide olabileceği başka faktörleri akla getirmektedir. Üst düzey zihinsel becerileri geliştirmede, derste kullanılan araç gereçlerin, ders işleme yönteminin, okulîçi destekleyici uygulamaların ve öğrencilere verilen ödevlerin değerlendirilmesine ve yeniden tasarlanmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Okuma-Anlama Becerisi; Öğrenci Başarısı, Türkçe, Ölçme

Kaynakça

- Altinkurt, Y. (2008). "Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 20.
- Aslanoğlu, Aslıhan Erman. (2007) PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayral, M., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H., Yılmaz Fındık, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S., Bayraktar, E., Diren, E. (2013). "Ders İşleme Yöntemi ve Destekleyici Okul İçi Uygulamaların Türkçe Başarıyla İlişkisi" Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesi Avrupa Sosyal Bilimler Araştırmaları Konferansı 19-21 Haziran 2013, İstanbul.
- Ayral, M., Bozkurt, E., Çakır, V., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H. ve Ünlü, A. (2012). "Temel Beceriler Ve Zihinsel Süreçler Açısından Matematik Başarısı Ve İlişkili Olduğu Değişkenler" 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 12-14 Eylül 2012, İstanbul.
- Ayral, M. (2008). "İlköğretim Okullarında Öğrencilerin Akademik Başarılarının İzlenmesi Sistemi", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi III. Eğitim Yönetimi Kongresi, 25-26 Nisan 2008, Eskişehir.
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B. ve Christy, R. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school student through differentiated instruction. Retrieved on 17, January, 2010, from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/47/2c.pdf
- Cheung, A. & Slavin, R. E. (2011). The effectiveness of education technology for enhancing reading achievement: A metaanalysis. Retrieved from the Center for Research and Reform in Education, Johns Hopkins University website: <http://www.bestevidence.org/reading/tech/tech.html>
- Fredriksson, U. (2002). Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm. Unpublished doctoral dissertation, Stockholm University, Stockholm.
- Gelbal S. (2008). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerindeki Etkisi, Eğitim ve Bilim, Cilt 33, Sayı 150.
- Geske, A. ve Ozola, A. (2009). Different influence of contextual educational factors on boys' and girls' reading achievement. US-China Education Review, 6 (4), 38-44.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., & Kim, H. S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 771-788). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi." *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. Journal of Research in Reading, 25 (1), 54-67.
- Özdemir, N., Ayral M., Yılmaz Fındık, L., Ünlü, A., Özarslan, H., Bozkurt, E. 5th World Conference on Educational Sciences Sapienza University of Rome, "The Relationship Between Students' Socioeconomic Status and Their Performance", 05-08 February 2013 Roma Italy.
- Padron, Y. N., Waxman, H., Brown, A. P., Powers, R. A. (2000). *Improving Classroom Instruction and Students Learnings for Resilient and Non-Resilient English Language Learners*. <http://www.cal.org/crede/pdfs/ResBrief7.pdf> Erişim Tarihi: 19.06.2013.
- Phakiti, A. (2003). "A closer at gender and strategy use in L2 reading", *Language Learning*, 53(4), 649-703.
- PIRLS 2011 International Results in Reading. (2012). IEA. http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Chapter5.pdf Erişim Tarihi: 19 Haziran 2013.
- PIRLS 2001 Ulusal Rapor, <http://earged.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 15.06.2007.
- PISA 2009 Ulusal Ön Raporu (2010). MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor, M. E. B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Şahin, N. (1994). *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- TINKER, Miles A. and C. M. McCULLOUGH. (1968). *Teaching Elementary Reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.

Grafikler Üzerine Öğrenci Düşünme Süreçlerine Dair Pedagojik Alan Bilgisi: Hizmet İçi Lise Matematik Öğretmenleri ile Bir Durum Çalışması

Arş. Gör. Zülâl ŞAHİN
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
zulaluz@gmail.com

Arş. Gör. Ümmügülsüm CANSU KURT
Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
cansuumugulsum@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Matematik öğreniminde görsel gösterimlerin önemine rağmen (Arcavi, 2003, Healy & Hoyles, 1999, Yerushalmy & Shternberg, 2001), öğrencilerin grafiksel gösterimleri okuma ve yorumlama (Shah & Hoeffner, 2002), grafik oluşturma (Kramarski, 2004) ve grafiksel gösterimi diğer gösterimlerle ilişkilendirme (Capraro, Kulm & Capraro, 2005) konularında zorluklar yaşadığı bilinmektedir. Bu zorluklara karşı, grafik oluşturma ve yorumlama sürecinde gerçek yaşam durumlarını içeren problem durumları (Planinic, Ivanjek, Susac & Milin-Sipus, 2013) ve teknoloji kullanımı (Beichner, 1996) önerilmektedir. Fakat bu önerilerin etkinliği ve öğrencilerde kalıcı ve doğru şekilde yapılandırılmış öğrenmenin sağlanması, öğretmenlerin konuyu öğretmede sahip oldukları öğretim becerileri ile yakından ilgilidir (Schulman, 1987; Turnuklu, 2005). Pedagojik alan bilgisi olarak tanımlanan, öğretmenlerin bir konuyu öğretirken konu ile ilgili pedagojik anlamda yaptığı akıl yürütme biçimlerini içeren bu beceri (Cankoy, 2010) bireyden bireye değişiklik göstermektedir (Ball & Bass, 2000). Bu bağlamda, bu çalışma öğretmenlerin öğrencilerinin grafikler üzerine matematiksel düşüncelerine dair pedagojik alan bilgilerini incelemektedir.

Yöntem: Etkili bir matematik öğretimi için gerekli olan bilginin sağlanmasında ve matematik öğretmenlerinin sahip olduğu pedagojik alan bilgilerinin belirlenebilmesinde, hizmet içi öğretmenlerin ve deneyimlerinin büyük rolü olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Ball & Bass, 2000; Neubrand, 2008). Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin grafikler üzerine matematiksel düşüncelerine dair pedagojik alan bilgisini araştırmak amacıyla, 9. Sınıf seviyesinde derse giren amaçsal olarak seçilmiş, hizmet içi dört matematik öğretmeni ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, öğretmenlere öğrencilerin grafiklerle ilgili problemlere alternatif çözümlerini içeren farazi sınıf durumlarını tasvir eden 3 pedagojik açık uçlu soru sunulmuş ve öğretmenlerden öğrencilerin bu farklı çözümlere nasıl düşünerek ulaşmış olabileceklerine dair düşünceleri istenmiştir. Görüşmeler sırasında öğrenci çözümlerinin yer aldığı kâğıda odaklı ve öğretmen ile araştırmacıların etkileşiminine odaklı iki kamera ile görüşmeler kayda alınmıştır. Görüşme kayıtlarının analizi sonucunda ilk kodlar oluşturulmuş ve daha sonra benzer kodlar gruplandırılarak kategoriler belirlenmiştir. Veri analizi, verilerden elde edilen kodlar, kategoriler ve kavramların yeniden düşünülmesi ve yeniden organize edildiği döngüsel bir süreçten oluşmuştur.

Beklenen sonuç: Mesleki tecrübesi daha fazla olan öğretmenlerin, yeni başlayanlara göre öğrencilerin matematiksel düşüncelerini etkileyen kavramlarına daha hâkim oldukları görülmüştür. Fakat bunula beraber, tecrübeli öğretmenlerde dahi öğrencilerin grafiği yorumlarken (a) problem bağlamının matematiksel bağlamdan günlük yaşam bağlamına değişmesi, (b) bağımsız değişkenin zaman bağlamından diğer bir bağlama değişmesi, (c) bağımsız değişkenin spesifik bir değerine karşılık gelen bağımlı değişkene karar verme durumunun, bağımsız değişkenin değişimine göre bağımlı değişkenin değişim durumuna değişmesi sonucunda öğrencilerin değişen matematiksel düşünme süreçlerine neden olan faktörlerin farkında olmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilerin grafikler üzerinde matematiksel düşüncelerine dair pedagojik alan bilgisinin, gerçek yaşam problem bağlamlarının, zaman değişkeninden farklı bağımsız değişkenlerin kullanımının ve grafiksel gösterimdeki değişimi iki boyutta yorumlamanın [(1) spesifik x değerine karşılık gelen y değeri (2) x in değişimine göre y nin değişimi] öğrencilerin grafiksel gösterimleri anlamlandırmalarındaki rolünün farkındalığı anlamında eksikliklerini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede çalışmanın, literatürde sıklıkla eksikliği vurgulanan bir konu olarak, öğretmenlerin öğrencilerinin matematiksel düşüncelerine dair pedagojik alan bilgilerini grafik yorumlama bağlamında ele alması sebebiyle alana katkı sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Matematiksel düşünme, grafikler, öğrenci düşünme süreçleri, öğretmen bilgisi, pedagojik alan bilgisi

Kaynakça

- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 215–241.
- Ball, D. L. & Bass, H. (2000). Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on the teaching and learning of mathematics* (pp.83-104). Westport, CT: Ablex.
- Beichner, R. J. (1996) The impact of video motion analysis on kinematics graphs interpretation skills. *American Journal of Physics*, 64, 1272-1277.
- Cankoy, O. (2010). Matematik öğretmenlerinin a^0 , $0!$ Ve $a/0$ ile ilgili konu temelli pedagojik alan bilgileri, *Kuram ve uygulamada Eğitim bilgileri*, 729-769.
- Capraro, M. M., Kulm, G., & Capraro, R. M. (2005). Middle grades: Misconceptions in statistical thinking. *School Science and Mathematics Journal*, 105, 165-174.

- Healy, L., & Hoyles, C. (1999). Visual and symbolic reasoning in mathematics: Making connections with computers? *Mathematical Thinking and Learning*, 1, 59–84.
- Kramarski, B. (2004). Making sense of graphs: Does metacognitive instruction make a difference on students' mathematical conceptions and alternative conceptions. *Learning and Instruction*, 14, 593-619.
- Planinic, M., Ivanjek, L., Susac, A. & Milin-Sipus, Z. (2013). Comparison of university students' understanding of graphs in different contexts, *Physical Review Special Topics - Physics Education Research* 9, 1-9.
- Shah, P.ve Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: implications or instruction. *Educational Psychology Review*, 1, 47-69.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Turnuklu, E. B. (2005). The relationship between pedagogical and mathematical content knowledge of pre-service mathematics teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 234-247.
- Yerushalmy, M., & Shternberg, B. (2001). Charting a visual course to the concept of function. In A. A. Cuoco, & F. R. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics* (Yearbook of the NCTM, pp. 251–268). Reston, USA: NCTM.

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul dışı Etkinlik Kavramına Yükladikleri Metaforların İncelenmesi
(Bayburt Üniversitesi Örneği)**

Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
yoksuz@omu.edu.tr

Arş. Gör. Ceren ÇEVİK
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
cerencevik@bayburt.edu.tr

ÖZET

Giriş: Çağdaş eğitim programı, öğrenciye okul içinde ve dışında planlanan etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1996). Bu tanımda da belirtildiği gibi, okul dışında da öğrenmeler gerçekleşir. Okul dışındaki öğrenmelerin planlı ve programlı yapılması durumunda “gözlem gezisi”, “görüşme”, “sergi” gibi öğretim tekniklerinin kullanılması söz konusudur (Demirel ve Yağcı, 1999: 76-83). Bu yüzden öğretmenin sahip olması gereken mesleki niteliklerden biri öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmadır. Sınıf içindeki öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntem ve tekniklerin seçimi ile olasıdır. Öğrencilerin düzeylerine, yaşlarına ve yeteneklerine uygun yöntem ve teknik seçerken öğretmenlerimizin zengin yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaları gerekir (Demirel, 2009: 202-203).

Metaforlar, son yıllarda sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda artan ilginin konusu ve merkezi olmuştur (Çelikten, 2006). Metaforlar, eğitimin farklı alanlarında kullanılmakta ve çeşitli konu alanlarındaki kuram ve modellerin temelini oluşturmaktadır (Bota, 2009). Metafor karşılaştırmadır, fakat farklı şeyler farklı sebeplerden ve farklı etkilere dolay karşılaştırılabilir. İyi bir metafor düşüncelerin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Bir düşüncüyü daha canlı, anlaşılabilir, açık ve aydınlatıcı yapar. Metafor ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılabilen düşünceleri tanımlamak için kullanılır (Çelikten, 2006). Eğitimde özellikle kimi kavramlara ilişkin varsayımları açıklama ve ortaya çıkarmada metaforlardan yararlanılmaktadır (Gültekin, 2013). Bu kapsamda öğretmen (Taşdemir ve Taşdemir, 2011a; Michael, 2009; Pektaş ve Kılan, 2009; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Saban, 2004; Ben-Peretz, Mendelson, ve Kron 2003, Lasley, 1994; Oxford ve diğerleri 1998; Clarken, 1997); öğretim ve öğrenme (Font, Bolite ve Acevedo, 2010; Saban, Kocbekker, ve Saban, 2007; Levine, 2005; Guerrero ve Villamil, 2002; Martinez, Saulea ve Huber, 2001); öğretim (Taşdemir ve Taşdemir, 2011; Massengill-Shaw ve Mahlios, 2008; Carter ve Pitcher, 2010; Massengill, Mahlios, ve Barry, 2005; Price, 2002; Bullough, 1994); okul (Saban, 2008; Aydoğdu, 2008; Engin-Demir, C. 2007; İnbar, 1996; Hardcastle, Yamamoto ve diğerleri, 1985); öğrenme (Elmholt, 2003); sınıf yönetimi (Akar ve Yıldırım, 2009); mesleki gelişim (Bullough ve Stokes 1994; Bullough 1994); program geliştirme (Semerci, 2007); eğitim programı (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012; Taşdemir ve Taşdemir, 2011b; Aykaç ve Çelik, 2011; Semerci, 2007; Anglin ve Dugan, 1982) kavramlarına ilişkin çalışmalar yapılmıştır.

Türkiye’de ve yurtdışında okul dışı ve ders dışı etkinlik kavramlarına ilişkin, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarına ait, metaforik algılarının belirlendiği doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul dışı etkinlik kavramı hizmet öncesi eğitim gören öğretmen adayları tarafından ders dışı etkinlik ile karıştırılmaktadır. Bu nedenle, gelecekte öğretmenlik yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı etkinliklere bakış açıları, özellikle hitap ettiği kitle açısından geleceğe dönük büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı ve ders dışı etkinlik kavramlarını hizmet öncesinde nasıl algıladığını ortaya çıkaracak ve öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayacak olan sınıf öğretmenlerinin algılamalarındaki kavram yanlışlıklarını gidermeye dönük ders öğreticilerine yol gösterecektir. Çalışmanın sınıf öğretmeni yetiştirme alanına katkı getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı etkinliklere ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adayları okul dışı etkinlik kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?

Sınıf öğretmeni adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem: Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı etkinlik kavramına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubu: Araştırma, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Lisans programında 4. sınıfta öğrenim gören 127 sınıf öğretmeni aday ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 4.sınıfların seçilmesinin nedenleri, bu sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tüm dersleri almış olmaları, okul deneyimi dersi ile ilkökullarda yapılan uygulamaları gözlemlemiş olmaları ve öğretmenlik uygulaması dersini almaya başlamış olarak kendilerinin de uygulama yapmış olmalarıdır.

Verilerin toplanması: Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının okul dışı etkinlik kavramına ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak için açık uçlu bir görüşme formu hazırlanmış; görüşme formunda sınıf öğretmeni adaylarından “Okul dışı etkinlik..... gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının doldurdıkları görüşme formları bir doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması: Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı etkinlik kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ortaya koydukları metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında Saban (2008) tarafından kullanılan; adlandırma, eleme ve arıtma, derleme ve kategori geliştirme ve geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamaları kullanılacaktır. Araştırmada belirtilen bu aşamaların gerçekleştirilmesinden sonra oluşturulan kategoriler araştırmacı tarafından şekiller oluşturularak açıklanacaktır.

Beklenen sonuç: Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı etkinlik kavramına ilişkin olarak ürettikleri toplam metafor sayısı; okul dışı etkinlik kavramına ilişkin olarak oluşturulan kategoriler incelenecektir. Ayrıca okul dışı etkinlik ve ders dışı etkinlik kavramına dönük algılarındaki karşılaştırmaya dönük incelemeler yapılacaktır. *Sonuç* olarak sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı etkinlik kavramına ilişkin algılarının genelde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaynaklar

- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, 14 (4). 401-415.
- Anglin, L. W. ve Dugan, T. (1982). Teachers' perceptions of existing and ideal school curriculum: An analysis of metaphors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, March 20, 1982).
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları ile İdeal Okul Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2011). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N. ve Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19. 277-90.
- Bota, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29. 431-444.
- Bullough, R. V. (1994) Personal history and teaching metaphors: A self study of teaching as conversation, *Teacher Education Quarterly*, 21(1). 107-120.
- Bullough, R.V., Stokes, D.K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1). 191-224.
- Carter, S. ve Pitcher, R. (2010). Extended metaphors for pedagogy: Using sameness and difference. *Teaching in Higher Education*, 15 (5). 579-589.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4). 693-712.
- Clarken, R. H. (1997). Five metaphors for educators. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago IL, March 24-28, 1997). <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp>.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21). 269-183.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (1999). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, İstanbul: M. E. Bakanlığı Yayınları.
- Elmholt, C. (2003). Metaphors for learning: Cognitive acquisition versus social participation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (2). 116-32.
- Engin-Demir, C. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13 (2). 89-107.
- Font, V., Bolite, J. ve Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: Analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions. *Educational Studies in Mathematics*, 54 (2). 131-152.
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6. 95-120.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükladıkları Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169). 126-141.
- Hardcastle, B., Yamamoto, K., Parkay, F.W. ve Chan, J. (1985). Metaphorical views of school: A cross-cultural comparison of college students. *Teaching and Teacher Education*, 1(4). 309-315.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1). 77-92.
- Lasley, T. J. (1994). Teacher technicians: A "new" metaphor for teachers. *Action in Teacher Education*, 16 (1). 11-19.
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4). 172-175. http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ724893&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ724893
- Martinez, M.A., Salueda, N. and Huber, G.L. (200). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17. 965-77.
- Massengill, D., Mahlios, M., ve Barry, A. (2005). Metaphors and sense of teaching: How these constructs influence novice teachers. *Teaching Education*, 16 (3). 213-229.
- Michael, K. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (2). 64-83.
- Oxford, R.L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., Saleh, A., et al. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26 (1). 3-50.

- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3). 369-393.
- Pektaş, M. ve Kılan, O. (2009). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” Kavramı ile İlgili Geliştirdikleri Metaforların Karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 271-287.
- Price, C.G. (2002). Exploring teaching metaphors: How they shape beliefs, Professional knowledge and emergent practice of first through fifth year teachers. Paper presented at the Association of Teacher Educators, February, in Denver, CO.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24. 617-635.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2. 135-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *İlköğretim Online*, 7(2). 421-455.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55. 459-496.
- Semerçi, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2). 125-140.
- Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011a). Metaphors on teaching process and teachers; produced by the teachers “Öğretmenlik ve Öğretim Süreci Üzerine Öğretmen Metaforları”. 2nd International Conference On New Trends in Education And Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 785-794.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011b). Teachers’ metaphors on K-8 curriculum in Turkey “İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları”. 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 795-809.

An Investigation Of Pre-Service Science Teachers' Self-Efficacy Beliefs During Field Experience And Teaching Practice

Suzan TUNA
İstanbul Üniversitesi

Doç.Dr. Funda SAVAŞCI-AÇIKALIN
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim
Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
fsavasci@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: Studies on self-efficacy have received attention by the education community for several decades. Self-efficacy was first introduced by Bandura (1977) and defined as “a person’s belief in his/her ability to perform a difficult task” (Bandura, 1982; 1986). Bandura (1977) identified two dimensions of self-efficacy; personal self-efficacy and outcome expectancy. The former was defined as “the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes” (1977, p.79), and the latter was defined as “a person’s estimate that a given behavior will lead to certain outcomes” (1977, p.79). Self-efficacy beliefs was proposed as the most influential beliefs in people’s everyday lives (Bandura, 1982; 1986) and accepted to be a powerful predictor of performance (Palmer, 2006a). People who have higher efficacy for a particular task are more likely to perform persistent efforts until they succeed while people who have lower efficacy are more likely to give up after minimal effort (Huinker & Madison, 1997; Palmer, 2006a). Teacher efficacy beliefs may predict their future teaching success and may positively influence students’ achievement in science (Bandura, 1997; Cantrell, Young, & Moore, 2003). Therefore, a considerable amount of research has focused on how to increase pre-service teachers’ beliefs of self-efficacy during teacher education programs (Bayraktar, 2011).

In the literature, scholars have examined the changes of self-efficacy beliefs in terms of several aspects: (a) during science methods courses (Brand & Wilkins, 2007; Bleicher, 2007; Gunning & Mensah, 2011; Hechter, 2011; Huinker & Madison, 1997; Palmer, 2006a; 2006b; Weinburgh, 2007), (b) during student teaching (Cantrell, Young, & Moore, 2003; Plourde, 2002), (c) during the beginning of their teaching experiences (Ginns & Watters, 1999; Mulholland & Wallace, 2001; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005), (d) in-service activities (Eshach, 2003; Posnanski, 2002; Roberts, Henson, Tharp, & Moreno, 2001), (e) demographic variables such as gender, prior science experiences, grade levels, cultural context (Aydin & Boz, 2010; Bursal, 2010; Bayraktar, 2011; Cakiroglu, Cakiroglu, & Boone, 2005; Lin & Gorrell, 2001; Mulholland, Dorman, & Odgers, 2004), and (g) the relationship with some factors such as science understandings levels (Schoon & Boone, 1998; Tekkaya, Cakiroglu, & Ozkan, 2004), classroom management (Savran & Cakiroglu, 2003; Savran-Gencer & Cakiroglu, 2007; Yilmaz & Huyuguzel-Cavas, 2008), teacher burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010), teacher concerns (Boz & Boz, 2010), and student achievements (Angle & Moseley, 2009). Although studies on self-efficacy regarding a variety of issues have been widely reported in the literature, there is relatively little research focusing on merely the influence of field experiences on pre-service teachers’ self-efficacy beliefs (Cantrell, Young, & Moore, 2003; McDonnough & Matkins, 2010; Plourde, 2002; Yilmaz & Huyuguzel-Cavas, 2008). Moreover, many of these studies focused on elementary pre-service teachers’ self-efficacy beliefs and used only one data source, the STEBI-B (Bayraktar, 2011; Cantrell, Young, & Moore, 2003; Plourde, 2002; Yilmaz & Huyuguzel-Cavas, 2008). There is a need to investigate the effect of teaching practice on pre-service science teachers’ self-efficacy beliefs of science teaching from a variety of data sources including quantitative and qualitative data for a long time period. This study intends to fill this gap and make contribution to the literature. The purpose of the study were to investigate if there is any effect of field experience and teaching practice taken at the final year of teacher education program on pre-service teachers’ self-efficacy beliefs and identify reasons why their self-efficacy beliefs changed or did not change. The following research questions were investigated:

Is there any significant difference of pre-service science teachers’ self-efficacy beliefs before and after field experience? If yes, why or why not?

Is there any significant difference of pre-service science teachers’ self-efficacy beliefs before and after teaching practice? If yes, why or why not?

Is there any significant difference of pre-service science teachers’ self-efficacy beliefs before field experience and after teaching practice? If yes, why or why not?

Methodology: A mixed research methodology including both quantitative and qualitative methods was adopted in the study. One advantage of this type of design is that the validity of results can be strengthened through triangulation of findings from different data sources. First, the Science Teaching Efficacy Beliefs Instrument-Pre-service (STEBI-B) was given to all participants at three different times; pre- (before the field experience), mid- (after the field experience and before the teaching practice), and finally post- (after the teaching practice). The STEBI-B consisted of 23 items in a five-point Likert-type scale ranging from strongly agree to strongly disagree and has two subscales: personal science teaching efficacy (PSTE), and science teaching outcome expectancy (STOE), (Bleicher, 2004). Tekkaya, Cakiroglu, & Ozkan (2004) translated the Science Teaching Efficacy Beliefs Instrument-Pre-service (STEBI-B) into Turkish and calculated reliability coefficients as .86 and .79 for personal science teaching efficacy (PSTE) and science teaching outcome expectancy (STOE), respectively. In the current study, reliability coefficients were calculated as .85 and .78 for PSTE and STOE, respectively. Second, thirteen of the

participants were randomly selected and invited for semi-structured interviews at the same times when the instruments collected. Interview questions included ten questions regarding pre-service teachers' self-efficacy beliefs of teaching science.

Forty pre-service science teachers, consecutively enrolled in field experience and teaching practice in their final year of teacher education program, voluntarily participated in the study. Twenty six (65%) of the participants were female and fourteen of them (35%) were male. Thirteen of the participants were randomly selected for interviews. Pseudonymous names were used in order to provide confidentiality.

Results: A repeated measures t test was calculated using SPSS 16.0 program in order to response research questions investigating if there was any significant difference of pre-service science teachers' scores on STEBI before and after field experiences (FE), before and after teaching practice (TP), and before and after both field experiences and teaching practice (FETP). Table 1 shows the result of the repeated measures t test scores. Table 1 indicates that there are no significant differences on pre- and post-scores of STEBI before and after field experiences (FE), before and after teaching practice (TP), and before and after both field experiences and teaching practice (FETP).

Table 1. Pre-service science teachers' self-efficacy beliefs before and after field experience and teaching practice

		N	M	SS	t test		
					t	df	p
FE	Pre-	40	87.10	7.39	.233	39	.817
	Post-	40	86.83	8.05			
TP	Pre-	40	86.82	8.05	-.516	39	.609
	Post-	40	87.68	9.34			
FETP	Pre-	40	87.10	7.39	-.420	39	.677
	Post-	40	87.68	9.34			

*p<.05

Field Experience (FE), Teaching Practice (TP), Both Field Experience and Teaching Practice (FETP)

Data from the interview questions confirmed this finding that students did not think their self-efficacy beliefs changed during field experience. Six of the participants interviewed before field experience felt that they are efficient in teaching science while seven of them did not think they were efficient enough to teach science efficiently. After having field experience, the numbers of students who thought themselves as efficacious changed. Melek stated that field experience had positive effect on her self-efficacy beliefs about teaching science as the following quotation.

"What I realized was how inexperienced I was. Although I find myself above the average in terms of knowledge and teaching methods, experience is also very important. My mentor teacher has been teaching for a long time and she is not good at some points but she is good at communication with students and classroom management and so on. I realized there are so many things important in teaching."

Aylin stated that "I saw the class and how a class can be. In short my experiences increased with the observation I made." Figen also agreed with that field experience made her self-efficacy beliefs increases. She stated as follows:

"I observed a lot. While I was observing, I always compared my mentor teachers with myself. I was doing thinking like If I were him, what I would do, or why he have done like that, and what he should have done, thing like that."

On the other hand, seven of the participants indicated that field experience did not influence on their self-efficacy beliefs of teaching science. The main reason why pre-service teachers' self-efficacy beliefs did not change could be lack of personal teaching experience. Although the participants went to observe science classrooms in middle schools, they did not have an opportunity to teach science by themselves. As the nature of field experience, they just observed their mentor teachers' practice. Ali said that "I did not change at all since I did not do anything other than sitting at the last desk and watching the teacher and the kids."

Data from the interviews indicated that pre-service teachers did not think they had enough content knowledge. Only three participants thought that their content knowledge was enough to teach science. Others participants believed that they did not have enough content knowledge and needed to study before teaching. During field experience and teaching practice pre-service teachers found themselves more efficacious in pedagogical content knowledge (having activities, experiments, etc.) and less efficacious in content knowledge (especially topics in physics).

Discussion: The main finding of the study indicated that pre-service teachers did not think that field experience and teaching practice changed their self-efficacy beliefs of teaching science since they have little teaching experience or did not have any real experience at all. This finding is consistent with Cantrell, Young, and Moore's study (2003) and Plourde's (2002) study indicating that very little correlation between experience and self-efficacy beliefs. Similarly, Yılmaz and Huyugüzel-Çavaş (2008) found that pre-service elementary teachers' beliefs did not change by teaching practice. The finding of the present study is different from the other studies indicating positive correlation between teaching practice and self-efficacy beliefs (e.g. McDonnough & Matkins, 2010; Uludağ-Bautista, 2011).

Another significant finding of the present study was the lack of content knowledge the pre-service teachers always indicated throughout the study. It is important because many scholars have been concerned about elementary teachers' content knowledge and their self-efficacy beliefs of teaching science (e.g. Huinker & Madison, 1997; Tosun, 2000). However, this study reveals that pre-service science teachers also felt that they had lack of content knowledge affecting their self-efficacy beliefs.

The findings of the study offer significant insights related to the literature about self-efficacy beliefs and the teacher education programs. In order to increase the quality of teaching experience, there might be some factors considered. First of

all, selection of schools and mentor teachers are very important. School and mentor teachers provide an environment in which pre-service teachers feel themselves as a part of the community. The collaboration between mentor teachers and the instructors at universities should be increased and mentor teachers should be provided with courses and seminars in which they learn how to support and guide pre-service teachers.

Keywords: Self-efficacy beliefs; science teaching; teaching practice; field experience; student teaching; pre-service science teachers; student teachers

References

- Angle, J., & Moseley, C. (2009). Science teacher efficacy and outcome expectancy as predictors of students' end-of-instruction (EOI) biology I test scores. *School Science and Mathematics* 109(8), 473-483.
- Aydın, S., & Boz, Y. (2010). Pre-service elementary science teachers' science teaching efficacy beliefs and their sources. *Elementary Education Online* 9(2), 694-704.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (First ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- Bayraktar, Ş. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics* 111(3), 83-92.
- Bleicher, R. E. (2007). Nurturing confidence in preservice elementary science teachers. *Journal of Science Teacher Education* 18(6), 841-860.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education* 33(3), 279-291.
- Brand, B. R., & Wilkins, J. L. M. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education* 18(2), 297-317.
- Bursal, M. (2010). Turkish preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs regarding mathematics and science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education* 8, 649-666.
- Cantrell, P., Young, S., & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice teachers. *Journal of Science Teacher Education* 14(3), 177-192.
- Cakiroglu, J., Cakiroglu, E., & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator* 14(1), 31-40.
- Eshach, H. (2003). Inquiry-events as a tool for changing science teaching efficacy beliefs of kindergarten and elementary school teachers. *Journal of Science Education and Technology* 12(4), 495-501.
- Ginns, I. S., & Waters, J. J. (1999). Beginning elementary school teachers and the effective teaching of science. *Journal of Science Teacher Education* 10(4), 287-313.
- Gunning, A. M., & Mensah, F. M. (2011). Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: A case study. *Journal of Science Teacher Education* 22(2), 171-185.
- Hechter, R. P. (2011). Changes in pre-service elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context. *Journal of Science Teacher Education* 22(2), 187-202.
- Huinker, D., & Madison, S. K. (1997). Preparing efficacious elementary teachers in science and mathematics: The influence of method courses. *Journal of Science Teacher Education* 8(2), 107-126.
- Lin, H. L., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education* 17, 623-635.
- Mulholland, J., Dorman, J. P., & Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian university. *Journal of Science Teacher Education* 15(4), 313-331.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (1996). Breaking the cycle: Preparing elementary teachers to teach science. *Journal of Elementary Science Education* 8, 17-38.
- Palmer, D. (2006a). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education* 28(6), 655-671.
- Palmer, D. H. (2006b). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education* 36(4), 337-353.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology* 29(4), 245-253.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189-220.
- Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z., & Moreno, N. P. (2001). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of inservice activities. *Journal of Science Teacher Education* 12(3), 199-231.
- Savran, A., & Çakiroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 2(4), 15-20. <http://www.tojet.net/articles/243.pdf>.
- Schoon, K. J., & Boone, W. J. (1998). Self-efficacy and alternative conceptions of science of pre-service elementary teachers. *Science Education* 82, 553-568.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26(4), 1059-1069.
- Tekkaya, C., Cakiroglu, J., & Ozkan, O. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching* 30(1), 57-68.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel-Çavaş, P. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 4(1), 45-54.
- Weinburgh, M. (2007). The effect of Tenebrio obscures on elementary preservice teachers' content knowledge, attitudes, and self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education* 18(6), 801-815.
- Woolfolk-Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21(4), 343-56.

Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımları: Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK
Bülent Ecevit Üniversitesi
ikbaltubasak@beun.edu.tr

ÖZET

Giriş: Türkiye'de öğretmenler tarafından uzun yıllar boyunca çocukların davranışlarının yönlendirildiği, eğitsel etkinlik odaklı, ödül ya da ceza ile istenmeyen davranışların kontrol edildiği, davranışçılığa dayanan, geleneksel ve aynı zamanda öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Freiberg & Lamb, 2009; Goss & Ingersoll, 1981; Kök, Küçüköğlu, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). Günümüzde çocuğun davranışını dışsal faktörlerle şekillendiren bu anlayışın izleri hala görülmekle birlikte (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Kök, Küçüköğlu, Tuğluk & Koçyiğit, 2007), öğrenme ve gelişme sürecinin etkin bir şekilde desteklenmesi için çocuğun öğrenme sürecinin tamamında aktif olmasının ve okul öncesi öğretmenlerinin de bu süreçte çocukların girişimciliğini desteklemesinin önemi farkedilmeye başlanmıştır (Winsler & Carlton, 2003). Bu durumda, çocukların öğretmenler tarafından doğru şekilde desteklenebilmesi ve rehberlik alabilmesi için, bilginin çocuk gelişimi ve öğrenmeye ilişkin araştırmalara ve eğitimsel etkililiğe dayalı olduğu eğitim programları geliştirilmelidir. 1986 yılında National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Gelişime Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices-DAP) olarak tanımlanan ve çocukların nasıl öğrendikleri ve geliştiklerine ilişkin varsayımların yerine, bilgiye dayalı şekilde geliştirilen bir çerçeve oluşturmuştur (Copple & Bredekamp, 2009). Bu çerçeve ışığında günümüzde çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hazırlanan pek çok gelişime uygun eğitim modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin; Montessori metodu, HighScope Modeli, Reggio Emilia yaklaşımı, Bank Street Programı gibi bazı model ve yaklaşımlar gelişime uygun uygulamalar ile paralellik göstermektedir (Gestwicki, 2011). Bu programların etkili bir şekilde uygulanması ve amacına ulaşması konusunda en önemli rol öğretmenlerindir çünkü sınıf içerisindeki bütün uygulamalar, öğretmenlerin inanışları, görüşleri ve felsefi yaklaşımları ile şekillenir (Dewey, 1910). Özellikle lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları bilgiler ve edinmiş oldukları deneyimler, öğretmenlerin görüşleri ve felsefi yaklaşımları üzerinde önemli ölçüde etkilidir (Lampert, 1990; Schmidt & Kennedy, 1990). Bu nedenle bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının bazı erken çocukluk eğitimi yaklaşımları ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Çalışmanın katılımcılarını "Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersini takip eden 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileridir. "Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersi haftada 2 saat verilen 14 haftalık seçmeli bir derstir. Ders, okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimdeki erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarına yönelik eğitim, öğretim ve değerlendirme süreçlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verisi, yansıtma raporları (reflection paper) ile toplanmıştır. Her dersin sonunda, o gün tartışılan yaklaşımla ilgili öğretmen adaylarının değerlendirmeleri sorulmuş ve adaylardan, yaklaşımların Türkiye'deki okul öncesi eğitim sınıflarında kullanılabilirliği ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Verilerin analizi için kelime tekrarı (word-repetition) tekniği kullanılmıştır (Bernard & Ryan, 2010; Ryan & Bernard, 2003). Çalışmanın verileri, biri araştırmacı, diğeri de nitel veri analizi konusunda deneyimli bir uzman olmak üzere 2 kişi tarafından kodlanmıştır. Veri analizi için, yazılmış olan her rapor her bir kodlayıcı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve kodlanmıştır. Daha sonra çıkarılan kodlar üzerine tartışılarak çalışmanın ana temaları belirlenecektir.

Sonuç: Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bazı çağdaş eğitim yaklaşımları ile ilgili görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Çalışmaların verileri analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının, yaklaşımların zayıf ve güçlü yönlerini dile getirmeleri ve bu yaklaşımları değerlendirirken Türkiye'deki öğretmen profili, okul öncesi eğitim ortamlarının özellikleri ve okul öncesi programı gibi değişkenleri göz önünde bulundurmaları beklenmektedir. Beklenen bu *Bulgular* ışığında, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimindeki çeşitli yaklaşımlarla ilgili bir görüş ve farkındalık sahibi olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk eğitimi yaklaşımları, okul öncesi öğretmen adayları, öğretmen adaylarının görüşleri, okul öncesi eğitiminde çağdaş yaklaşımlar

Kaynakça

- Akar, H., Tantekin-Erden, F., Tor, D., & Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi [Study on teachers' classroom management approaches and experiences]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 9(2), 792-806. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic Approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

- Goss, S. S., & Ingersoll, G. M. (1981). *Management of disruptive and off-task behaviors: Selected Resources. Bibliographies.* (ERIC Document Reproduction Services No. ED 200 520).
- Kök, M., Küçüköğlü, A., Tuğluk, M. N., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği) [Teacheris opinions on the problems of early childhood education.] *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi [Journal of Kâzım Karabekir Education Faculty]*, 16, 160-171.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Schmidt, W. H., & Kennedy, M. M. (1990). *Teachers' and teacher candidates beliefs about subject matter knowledge and about teaching responsibilities.* Research Report, National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Winsler, A., & Carlton, M. P. (2003). Observations of children's task activities and social interactions in relation to teacher perceptions in a child-centered preschool: Are we leaving too much to chance? *Early Education & Development*, 14(2), 155-178.

Öğretmen Adaylarının Okumaya İsteklenme Durumlarının İncelenmesi

Arş. Gör. Zuhal ÇELİKTÜRK
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr

Doç. Dr. Hakan ÜLPER
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü,
hakanulper@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Okuma, öğrenmede ve bilişsel açıdan gelişim göstermede yararlanılabilecek en temel kaynaklardan biridir. Başka bir açıdan bakmak gerekirse, okuma yaşam sürecinin başından sonuna kadar önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden okuma becerisinin kazandırılması ve okumaya karşı bireyin istekli olması son derece önemlidir. Bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar bir yandan bireyin okuma güdüsü ile okuma miktarı arasında diğer yandan da okuduğu metni kavrayıp anlamlandırması ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield ve Guthrie, 1997; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Mucherah ve Yoder, 2008).

Öğretmenlerin, öğrencilerine okuyucu olarak model olması ve onlarda kitap okuma isteği oluşturmaları önemlidir. Ülper (2011) tarafından okumaya güdüleyici etmenleri belirlemeyi amaçlayan araştırmada da öğretmenlerin, öğrencilerin okuyama isteklenmesinde çok önemli bir rol taşıdıkları ortaya konmuştur. Bu yüzden öğretmenlerin ve öğretmen olacak bireylerin okumaya karşı istekli olmalarının ve öğrencilerine karşı rol model olarak sıklıkla okuma yapmalarının öğrencilerde de okumaya karşı istek uyandırmaya etki edeceği çıkarımında bulunulabilir. Bu gerçeklik aynı zamanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okumaya isteklenme durumlarının değerlendirilmesine duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Alanyazında bu konu çerçevesi içine alınabilecek bilimsel çalışmalar yer almaktadır (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Yalçınkılıç, 2007; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010; Sağlam, Suna, Çengelci, 2008). Bu çalışmaların varlığına karşın bir yandan öğretmen adaylarının okumaya karşı isteklenme durumlarının öz okur algısı ve okumaya verdikleri değer odağında araştırmanın eksikliği diğer yandan da bu güne dek geçen süreç içerisinde yaşanan değişimlerin derlendirilip tartışılmasına duyulan gereksinim böyle bir çalışmanın yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının okumaya isteklenme durumlarının öz okur algısı ve okumanın değeri bağlamında belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle ilgili alanyazın birikimine de katkı yapmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının okumaya isteklenme durumları nasıldır?

Öğretmen adaylarının öz okur algısı nasıldır?

Öğretmen adaylarının okumaya verdiği değer nasıldır?

Öğretmen adaylarının öz okur algısı ve okumanın değeri puanları arasında çeşitli değişkenlere (cinsiyet ve okudukları sınıf düzeyi) göre farklılaşma var mıdır?

Yöntem: Bu araştırma da tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007).

Araştırmanın evreni Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Örneklemi ise “Basit Seçkisiz Örneklem” yöntemi ile seçilen 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin 98’i (%24,5) birinci sınıf, 93’ü (%23,3) ikinci sınıf, 115’i (%28,8) üçüncü sınıf ve 94’ü (%23,5) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Kayıtlı oldukları program türüne göre 44’ü ’i (%11) Sınıf Öğretmenliği, 51’i (%12,8) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 54’ü (%13,5) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 37’si (%9,3) Okulöncesi öğretmenliği, 31’i (%7,8) Matematik öğretmenliği, 20’si (%5) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 41’i (%10,3) Resim Öğretmenliği, 39’u (%9,8) Bilgisayar Öğretmenliği, 53’ü (%13,3) Türkçe Öğretmenliği, 30’u (%7,5) İngilizce Öğretmenliğindendir.

Çalışmanın verileri Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilen ve araştırmacılarca Türkçe’ye çevrilen “Okumaya İsteklenme Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek 4’lü Likert şeklinde derecelendirilmiştir. 10 tane öz okur algısı ve 10 tane de okumanın değeri olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Öz okur algısı, öğrencilerin okuma konusunda kendi yeterliklerinin yanı sıra okuma performanslarının akranlarına göre ne düzeyde olduğunu ifade eden sorulardan oluşmaktadır. Okumanın değeri, öğrencilerin okuma ile ilgili etkinliklere katılma sıklığını ve okumaya ne düzeyde değer verdiklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 10-12 dakika sürmüştür. Türkçe’ye Uyarlama çalışmasında ölçek formu bir dil uzmanı tarafından önce Türkçe’ye sonra tekrar İngilizce’ye çevrilmiş ve anlam bakımından karşılaştırılmıştır. Uyarlanmış ölçek formu İngilizce ve Türkçe olarak beş Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş ve incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğe son hali verilmeden önce on öğretmen adayına okutulmuş ve anlamadıkları yer olup olmadığı sorulmuştur. Tüm bu işlemlerin ardından ölçeğe son biçimi verilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan Okumaya İsteklenme Durumları toplam ve alt puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Okumaya isteklenme puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız değişkenler (cinsiyet, okudukları bölüm ve okudukları sınıf düzeyi) arasında ilişki olup olmadığına Bağımsız gruplar T-testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Bulgular ve Sonuç: Ölçek puanlarının aritmetik ortalamasına göre, öğretmen adaylarının okumaya isteklenme düzeyinin iyi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okumaya verdiği değer puanlarının, öz okur puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre, öz okur puanları ile okumanın değeri puanları arasında kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okudukları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşın birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının okumaya isteklenme puanlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma, isteklenme, öz okur algısı, okumanın değeri, öğretmen adayı

Kaynaklar

- Aslantürk, E. Ve Saracaloğlu, A.S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1): 155-176.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Guthrie, J.T & Wigfield, A. (2000). *Engagement and Motivation in Reading*. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Reading Research Handbook* (3, 403-424). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurulgan, M. ve Çekeroğlu, G.S. (2008). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2): 237-258.
- Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). *Motivation for Reading and Middle Students' Performance on Standardized Testing in Reading*. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüş ve Önerileri. *Milli Eğitim*, 178, 8-22.
- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 273-295.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüyici Etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2): 941-960.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). *Relations of Children's Motivation for Reading the Amount and Breadth of Their Reading*. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3): 420-432.
- Yalınkılıç, K. (2007) Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1): 225-241.

Asst. Prof. Dr. M. Semih SUMMAK
Gaziantep University,
ssummak@gantep.edu.tr

Res. Asst. Mahmut KALMAN
Gaziantep University,
mkalman@gantep.edu.tr

Changed?

ÖZET

Problem statement : Organizations and individuals need to change or respond to change to benefit from various advantages like development, increasing resources, correcting past failures (Lewis, 2011), cultivating new and long-term effective patterns of behaviour (Newton & Tarrant, 1992), establishing strong bounds with the wider environment (James, 2011) and having means of sense of mastery, accomplishment, and professional growth (Fullan, 2007). With the effect of globalization and explosion in production of knowledge (Gedikoğlu, 2005), change has become *sine qua non* of all of the organizations. For educational systems, specifically, it is an imperative to change because these systems are loosely coupled, fragmented and overloaded, and inertia occurs in these systems over time (Fullan, 2010). Change may become a means of shaking off inertia, which, in turn, may lead to a path of continuous inquiry for effective learning and teaching processes at schools.

As change affects a variety of factors, a multilevel analysis of change-related factors is required. One of the most important factors is the human factor. Change is usually planned and initiated by policymakers or top management, and implemented by change recipients, particularly in highly centralized systems. Therefore, personal goals, values, concerns and beliefs of main stakeholders must be addressed; otherwise, change is unlikely to succeed (Akşit, 2007). Armenakis & Harris (2009) propose that because change must ultimately be implemented by change recipients, understanding their motivations to support organizational changes or not provides very practical insights into how to best lead change. This is because getting change recipients' support and enthusiasm is important in successful implementation of the change (Piderit, 2000).

Reforms cannot be created and implemented all of a sudden. They must be built rather than imposed or pushed down from above. Change happens slowly because the "software of the organizations" (managerial mindset, organizational culture and mental models of the change recipients) must be transformed. Analysing and understanding the "software of the organization" is only possible through meeting with change recipients, appealing to their views and letting them voice their concerns about the ongoing change.

Purpose of the study: The purpose of the present pilot study was to investigate perceptions of change recipients, who are composed of teachers, school administrators and educational supervisors, regarding the "4+4+4 reform initiative" launched in Turkish educational system in 2012-2013 academic year.

Method: The research is a two-tier qualitative case study. A structured interview form including four open-ended questions regarding the 4+4+4 system was the data collection tool. The interview protocol was about the most favourable aspects of the "initiative", the most difficult or complicated novelties to implement, the most disruptive aspects of the change and potential benefits of the new system. Content analysis technique was used in the qualitative analysis of the data. In content analysis, categorical and frequency analysis techniques were ran by the researchers. Findings obtained from two study groups were compared to explore if anything has changed in a two-year period.

Study group: A total of 178 participants (teachers, school administrators and educational supervisors) attended this study. The questions in the protocol were asked to 89 participants in the first round of data collection. Then, one year later, the four questions (including details about the first-year experiences of the change recipients) were posed to 89 different participants in the same context and population. The questions and modality of the interview protocol were almost the same.

Findings and Results: Findings indicated that, in the first year of the implementation, the most favourable aspects of the "4+4+4 reform initiative", based on the participants' perceptions, were separation of primary and middle school buildings, elective courses and the former 5th graders' attending middle schools. Among the most difficult or complicated novelties perceived were "school readiness" problem of the early beginners (60 and 66-month-old children), teaching students at different ages (5, 6 or 7-year-old) in the same classroom, lack of physical infrastructure and increase in the weekly teaching hours. In addition, "school readiness" problem of the early beginners, misalignment between beginning and ending hours of the courses, the challenges facing classroom teachers and infrastructural problems were regarded as the most disruptive aspects of the change. Finally, potential benefits of the new system were associated with increase in education level of the society, decrease in student misbehaviour because of negative interaction with older students and opportunity to choose the field of interest in terms of school levels. On the contrary, some participants believed that the new system is not promising, implying no hope regarding core issues such as teaching and learning processes in the long-run.

According to research results, in the second round of the study, separation of school buildings, beginning English at 2nd grade, flexibility in the age to start school (pertaining to parent's preference) and simplification of the curriculum are the most positive aspects of the reform initiative. Inadequate physical infrastructure, school buildings' not being separated, problems with elective courses and quality of education (which is perceived to be poor) were the same problems confronted in the two-year period of the new system and the previous system. Difficulty to teach early school beginners, start and finish hours of the courses, 5th graders' attending middle school and problems with taking elective courses were among the issues

perceived negatively. Furthermore, most of the change recipients do not believe the system will continue and be successful. Modifications in some aspects of the reform were regarded as a leverage point for success of the system. Taken together, some aspects of the reform initiative like separation of school buildings have widely been accepted as a positive step by change recipients attending the first and second rounds of data collection. Infrastructural problems and problems related to elective courses are still being deeply experienced by the change recipients. Furthermore, some difficulties were experienced due to courses beginning and ending at different hours across the grades in the same school. One of the issues voiced by the change recipients is former 5th graders' beginning middle schools. Feedback from the implementers is seen as a hallmark for the success of the system.

Key words: Turkish education system, educational reform, 4+4+4 reform initiative, change recipients' perceptions.

References

- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27: 129-137.
- Armenakis, A. A. & Harris, S. G. (2009): Reflections: Our journey in organizational change research and practice, *Journal of Change Management*, 9:2,127-142.
- Fullan, M. (2010). Positive pressure. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second international handbook of educational change*, pp. 119-130, Dordrecht: Springer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4th ed.), New York: Teachers College Press.
- Gedikoğlu, T. (2005). Turkish education system in the process of European Community: Problems and solutions. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(1):66-80.
- James, C. (2011). The importance of affective containment for teacher effectiveness and successful educational change. In C. Day & J. C.-K. Lee (eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*, Dordrecht: Springer.
- Lewis, L. K. (2011). *Organizational change: Creating change through strategic communication*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Newton, C. & Tarrant, T. (1992). *Managing change in schools: A practical handbook*. London: Routledge.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Journal*, 25: 783-794.

ID:584

Eğitimde Teknoloji Kullanımı ya da Teknolojinin Eğitimde Kullanımı: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (Fatih) Projesine Eleştirel Bir Bakış

Doç. Dr. Hüseyin YOLCU
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
hyolcu@kastamonu.edu.tr

Dr. Arslan BAYRAM
Öğretmen, abayram@ankara.edu.tr

İster geleneksel, ister modern eğitim anlayışında olsun, her eğitsel etkinlik belli kazanımlara ulaşmak için planlanır ve uygulanır. Bununla birlikte, modern eğitim anlayışı; bireyi merkeze alması, toplumsal yararı ön plana çıkarması, bireyin doğasını ve özgürlüğünü savunması bakımından geleneksel eğitim anlayışından farklılaşmaktadır. Dahası modern eğitim anlayışında eğitim; kurumsallaştırılmış, belli bir aşaması zorunlu hale getirilmiş, kurumları arasında hiyerarşi oluşturulmuş ve bu kurumlarda eğitim verecek olan öğretmenlerin kendi alanlarında uzman olması zorunluluğu getirilmiştir (Yıldırım, 2011). Modern eğitimde, bireylere kazandırılacak kazanımların bu alanda yetişmiş öğretmenler tarafından belli pedagojik bir yaklaşım içinde, hangi yöntem ve teknikle ve hangi eğitim araç-gereçleri kullanılarak verileceğinin sınırları diğerine göre daha belirgin biçimde ortaya konulmuştur. Burada modern eğitimin toplumsal projesinin rasyonelleşmeyi en üst seviyede yaratma çabası içinde olduğunu belirtmek gerekir. Bu rasyonelleşme bir yandan maddi uygarlığın oluşumuna aracılık ederken bir yandan da kapitalizmin kendini yeniden üretmesine aracılık etmektedir (Illich, 1994 akt: Yıldırım, 2011).

Modern eğitim anlayışında, bir anlamda, eğitim sürecinde teknoloji kullanımı ya da teknolojinin eğitimde kullanımının pratikte iki temel işlevinin olduğu ileri sürülebilir. Bunlardan ilki bireyin öğrenmesini kolaylaştırmak, diğeri ise oluşturduğu piyasa büyüklüğü ile kapitalizmin kendini yeniden üretmesine katkıda bulunmaktadır. Günümüzde birçok ülkede yürütülen eğitim reformlarının önemli bir bileşeni olarak eğitimde teknoloji kullanımı ya da teknolojinin eğitimde kullanımında, özellikle bilgisayar ve ağ teknoloji ürünlerinin yaygınlaştırılması yönünde, yoğun bir çaba gösterildiği gözlenmektedir. Bunun, Türkiye'deki en somut uygulaması, Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'dir. Bu projesiyle "her okula bilgisayar döneminden her sınıfa bilgisayar" dönemine geçiş amaçlanmıştır. Üç yıl içinde tamamlanması planlanan proje kapsamında sınıflara internete bağlı akıllı tahta konulacağı belirtilmektedir. Türkiye eğitim sistemi için bir reform olduğu iddia edilen bu projenin, eğitim sisteminde önemli bir özne olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki yerini ve önemini etkisizleştirerek, yerlerini teknolojik ürünlere bıraktırdı, onların hızla nesneleşmelerin önünü açtığı düşünülmektedir.

Eskiden herkesin yaşamında bulunan ve yön veren öğretmen imgesi, bu yeni teknisyenlik algısı içinde rekabete ve "başarıya" dayalı mekanik içerik aktarıcısına indirildiği göz önünde bulundurulursa, FATİH Projesinin eleştirel bir açıdan değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Bu *Çalışmanın amacı*, FATİH Projesinin öğretim-öğrenme sürecinde nasıl yansıdığını, yine bu sürecin önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin görüşlerine göre FATİH Projesi;
Sınıf ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimini nasıl etkilemektedir?
Öğretmen yeterliliklerini nasıl etkilemekte/dönüştürmektedir?
Öğrenci yeterliliklerini nasıl etkilemekte/ dönüştürmektedir?

Yöntem: Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir.

Çalışma Grubu: Araştırmada nitel araştırmalarda en çok başvurulan amaçlı örneklem tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme göre bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede temel anlayış, araştırmacının daha önceden belirlemiş olduğu ölçüt ya da ölçütler çerçevesinde araştırmayı yürütmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Balcı, 2011; Glesne, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmada temel ölçütler, araştırmaya katılan öğretmenlerin FATİH Projesi hazırlayıcı eğitim kursuna katılmış olmaları ile eğitim işkolundaki herhangi bir sendikaya üye olmalarıdır. Böylelikle, bir yandan araştırmaya katılan kişilerin konuyla ilgili daha geniş olarak görüş ve düşüncelerinin alınması istenmiş bir yanda bu görüşlerinin üyesi oldukları sendikaya göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmak istenmiştir.

Veri toplama aracı: Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın gözden geçirilmiştir. Bunun ardından görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için ilgili alandan 10 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bunun dışında bir öğretmenle de uygulama öncesi bir ön görüşme yapılmıştır. Bütün bunların ardından uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin toplanması: Yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son hali verildikten sonra, kendileri ile görüşmeyi kabul eden 18 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru her bir görüşmeci ile yapılan her bir yarı-yapılandırılmış görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşlerine başvuru öğretmenlerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlama yapılmıştır. Buna göre, görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 biçiminde kodlanmıştır.

Verilerin çözülmesi: Araştırmada toplam 18 öğretmenle yapılan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek, bilgisayar ortamında, görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen

veriler, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan, betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, görüşme çözümlerindeki verilerin özgün biçimlerine bağlı olarak görüşlerine başvurulmuş kişilerin söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılması yoluyla verilerin sunulduğu bir analizdir. Buna göre, betimsel analizde görüşme çözümlerinde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılmaktadır (Kümbetoğlu, 2005). Yapılan bu araştırmada görüşme metinleri üzerinden öncelikle temalar ve her bir tema ile ilgili alt temalar belirlenmiş olup araştırmanın amacına yanıt oluşturacak biçimde çözümlenmiştir.

Sonuç: Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, tablet bilgisayar ve akıllı tahta kullanımının öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Örneğin, derste daha önceden yirmi soru çözebiliyorken, tableten sonra beş-altı soru çözmeye zaman kalmaktadır. Teknik sorunlar, derse zaman yönetimini olumsuz yönde etkilemekte, öğrenci dikkat ve ilgilerinin dağılmasına yol açmaktadır. Dahası, öğrenciler akıllı tahtadan sonra baş ağrısı ve göz yaşarması sorunu yaşamaya başlamıştır.

Öğretmenler projenin çocuğa yönelik somut bir kazanımını göremediklerini söylemiştir. Bunun nedeni tabletlerin içerik bakımından yetersiz olmasının yanı sıra, programa da uygun olmamasıdır. Bunun dışında, önceden bilgisayar sınıflarında CD’lerde izlettirilen videolar, şimdi tabletin içindedir. Yani, öğrencilerin ilgisini çeken yeni ve farklı bir şey yoktur. Çünkü tabletlerin içinde olan içeriklerin çok daha ilgi çekici olanlarını TV’de, internette ya da başka sitelerde görebilmek mümkündür.

Öğretmenler bilgisayar, akıllı tahta kullanımı ile ilgili olarak kendilerine eğitim verildiğini, bu eğitimin mesleki yeterliliklerin gelişimine herhangi bir katkı sağlamadığını belirtmektedir. Ayrıca, bu projenin öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak dersleri daha ilgi çekici haline getirmede kendi özerkliklerini sınırladığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlere göre, eğitimde teknoloji kullanımı ya da teknolojinin eğitimde kullanımının artması kendilerini bu mesleğe yabancılaştırmaktadır.

Kaynakça

- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkler* (Genişletilmiş ve Geliştirilmiş 9. Baskı). Ankara: PEGEM AKADEMİ.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Edit: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kümbetlioğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji* (İkinci Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. 2006. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative Research Methods in Social Science]. Beşinci basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Dr. Zekiye YAHSİ
Gazi Üniversitesi
yahsi.1@buckeyemail.osu.edu

ÖZET

Giris: Bu calismada sunulan data 1, 2, ve 3'uncu siniflara birlestirilmis bir derslikte egitim veren guneyde bir koy okulunda yurutulmus genis kapsamli nitel ve etnografik bir arastirmadan alinmistir. Arastirmanin genel amaci modern okul siniflarinda egitim etkinliklerinin gunluk ders aktivitelerini duzenleyen *etkilesimsel egzersizlerin* (interactional practices) bu koy okulundaki isleyisini yakindan incelemektir.

Arastirmanin gerceklestigi koy okulu, egitim hizmeti verdigi koy halkinin gunluk hayatini duzenleyen etkilesimsel egzersizlerinin geleneksel cercevede duzenleniyor olmasi; okul siniflarindaki gunluk hayati duzenleyen etkilesimsel egzersizlerin ise modern profesyonel ortamlarla paralellikler gostermesi dolayisiyla geleneksel ve modern hayat bicimlerinin birbirleriyle kesistigi bir bolge olarak gorulmektedir.

Bu konferansta sunulan calismada, cocuklarin aile ve koy ortamlarindan getirdikleri, zaten kazanilmis ve hali-hazirda sahip olduklari *etkilesimsel yeterliliklerinin* (interactional competence), okula girisle birlikte, sinif sosyal ortamlariyla ilk karsilasmada dogurdugu sonuclara yogunlasilmaktadir. Ek olarak, etkilesimsel uygulamalarin gunluk hayatın getirdigi yaygin aliskanliklar olmasi neticesinde *sorgulanmaksizin, duyarsizca kabulleniliyor* (taken-for-granted) olusuna dikkat cekilmekte, ve ogrencilerin egitim ciktilarini belirleyici etkilerinden dolayi bu aliskanliginin sinif ortamlarinda devam ettirilmesi bir problem olarak incelenmektedir.

Teoretik yaklasim :

Okullasma & Modernizasyon Projesi: Osmanli doneminde 18.yy dan beri Turk toplumunun modernlestirilmesinin acik bir siyasi hedef haline geldigi bilinmektedir.¹² Osmanli Imparatorlugu gerileyisinin son demlerine girdiginde, material ve kulturel yonden ilerleyen Avrupa karsisinda toplumun varligini devam ettirebilmesi icin ulkeye modern kurumlarin getirilmesinin kacinilmaz oldugunu savunarak donemin var olan toplumsal duzenini elestiren bir liderler grubu belirmisti.¹³ Farkli dersliklerde siniflara ayrilmis ogrencilere kolektif bir sekilde yaklasan Batili egitim sistemi ulkeye getirdigimiz modern toplumsal kurumlar arasindadir, ve dini temellere gore, cogunlukla bire-bir yaklasim tarziyla egitim veren geleneksel Osmanli Egitim sistemine alternatif olarak devreye sokulmustur.¹⁴ 1923'de Turkiye Cumhuriyetinin kurulmasiyla birlikte bu yeni egitim sisteminin ve yeni sinif kulturunun ulkede toplumsal yapiyi ve kulturu, vatandaslik bilincini donusturucu bir etki yapmasi, toplumsal duzeni dini cizgiden modern ve layik cizgiye tasimasi hedeflenmistir. Gunumuz Turkiye'sinde bu proje buyuk kentsel merkezlerde hedefine ulasmis olsa da, ulkenin kirsal kesimlerinde hala isleyisine devam etmektedir. Bu arastirmada okullasma ve modernizasyon surecinin geleneksel kulturlerden gelen kirsal koy cocuklarinin egitim hayatini nasil etkiledigi ele alinmaktadır.

Problem durumu: Okullasma araciligiyla geleneksel kulturler okul sinif ortamlarini duzenleyen modern sosyal-kulturel uygulamalarla karsilasmaktadir. Siniflari duzenleyen sosyal katilim egzersizleri (social practices) modern is ortamlarindaki katilim organizasyonlariyla paralellikler gostermesidir (Bowles & Gintis, 1976; Willis, 1977). Geleneksel kulturlerde gunluk hayatın aktivitelerine katilimi duzenleyen sosyal egzersizler ise okul siniflardaki ders aktivitelerini duzenleyen egzersizlerden buyuk farkliliklar gostermektedir (Au, 1980; Phillips, 1972). Hem okullar ve modern kurumlar arasindaki kulturel (sosyal organizasyonel) benzerlikler hem de okullar ve geleneksel kulturler arasindaki ayriliklar egitim alaninda ve diger sosyal alanlarda uzunca bir zamandır genis kapsamli arastirmalara konu olmaktadır (Au, 1989; Au & Kawakami, 1994; Delpit, 1995; Michaels, 1981; Heath, 1983), ve egitim basarisinin toplumsal dagilimini dogrudan sekillendirmektedir. Okullar ve geleneksel kulturler arasindaki bu ayriliklar geleneksel kulturlerden gelen cocuklarin egitim hayatları ve egitim basarilari uzerinde ciddi ve cogu zaman olumsuz sonuclar dogurmaktadır. Bu durum okulda derslerin islenisini duzenleyen sosyal duzeneklerin ogretmenlerce sorgulanmaksizin, duyarsizca, dogalmis gibi kabullenilmesinden kaynaklanmaktadır. Burada sunulacak calismada bu kulturel uyumsuzukların, ve ogretmenin duyarsiz kabullenisinin dogurdugu sonuclar Can ismini taktigim bir ikinci sinif ogrencisi ile ogretmenin bir etkilesimi incelenerek ele alinacaktır.

Literature taramasi: Sinif ortamlarina baktigimizda dikkatimizi ceken en onemli duzenlemelerden birinin soz hakkinin dagilimiyla ilgili oldugunu gormekteyiz. Laf hakkı dagilimiyla ilgili sosyal duzenleme soz hakkının ogretmenden ogrencilere gecisi kadar, ogrenciler arasında bir bireyden digerine gecisini de bir duzene sokmaktadır. Sinif sosyal organizasyonunun dikkatimizi ceken onemli unsurlarından biri de ogrencilerin toplu bir sekilde derlenmesi (cohorting) ile ilgili duzenlemedir. Yani, ogrenciler kolektif bir sekilde kendilerini sinif konusmasinin bir tarafı olarak duzenlemektedirler,

¹² Islahat donemi duzenlemeleri ve reformlarının gelisen Avrupaya karsisinda toplumsal kurum ve kurulusların modern teknik donanimlarla guclendirilmesinin amaclandigini goruyoruz.

¹³ Tanzimat donemi reformları.

¹⁴ Hristiyanlik egitim tarihinde de gozlenen katekizm egitim tarziyla benzerlikler gosteren, modern okullarda oldugu gibi kronolojik yas esas alinarak siniflara ayrilmis ogrencilere toplu bir sekilde, eszamanli (simultane/simultaneous) olarak ders vermek yerine ogrencilerle bire-bir etkilesime gecerek (bireylerin es zamanli ogrenim gormedigini) ogretim gerceklestiren bir sosyal duzenleme cercevesinde gercekleşen egitim sistemi kastedilmektedir.

ogretmenler ise konusmanın karsi tarafı konumundadır, ve soz hakki bir taraftan (ogretmen) diger tarafa (ogrenciler) sirasiyla gelecek sekilde duzenlenmistir. Soz hakki ogrenci-kollektivitesine (cohort) gectiginde ogrencilerden hangi bireyin konusacagi da, toplu agizdan konusmaları engelleyecek sekilde duzenlenmistir (McHoul, 1978; Payne & Hustler, 1980). Bu duzenlemeler cercevesinde “ogretmen” ve “ogrenci” kimliklerinin *durumsal kimlikler* olarak hayat bulması, her ne kadar kollektivitenin bir uyesi olarak kendini duzenlemesi ongorulse de ogrenci performanslarının toplumsal ortamda bireysel olarak sergilenmesi (digerlerinin sahitliginde), ve degerlendirmelerin bireysel olarak yapilması, bu yollarla kollektivite organizasyonuyla isleyis yururken, bireylerin ayni zamanda birbirleriyle rekabet ortaminda olmaları gibi unsurlar da sinif sosyal duzeneginin diger onemli unsurlari arasinda yer almaktadır.

Hamilton’un (1989) modern egitim sisteminin dogusu ve gelismisi uzerine yaptigi arxiv incelemelerinde butun bu unsurlarin eszamanli egitim modelinin zamanla evrimlesen unsurlari olarak gunumuz modeline donusme surecini bulmaktayiz. Ayrica, Hamilton’un aciklamalarinda gunumuz sinif temelli egitim modelinin genel toplumsal uretim sistemiyle olan iliskisini de buluyoruz. Derslerde gunluk ogrenme hedefleri, bir ders yada aktivitenin amaclari, bu sosyal organizasyonlar cercevesinde gerceklesmektedir. Derslerin tamamı; konusu, icerigi, hedefleri, ve duzeyi ne olursa olsun modern toplum yapısına paralelligiyle dikkat ceken bu sosyal duzenlemeler baglaminda gerceklesmektedir. Egitim uygulamalarına indirgeyerek ozetleyecek olursak, ders iceriklerine erisim (iceriklerin kazanimi) derslerin islenisini mumkun kilan sosyal duzenlemelere katilim yeteriligi gerektiriyor. Bir baska deysile, *icerikler* ile *katilim* arasinda donusumlu (yansimali) (refleksive) bir iliski soz konusudur.

Bu nedenle, sinif kulturune yeterlilikleri olmayan cocukların oncelikle gunluk dersler ve ders etkinliklerini duzenleyen katilim yollarini ogrenmeleri gerekmektedir. Mehan’in (1989) deysisiyle bu koyun cocukları ve benzer sekilde modern kulturden uzakta yetismis diger cocuklar icin okullardaki ilk dersler sosyal organizasyonun ogrenilmesidir. Ders iceriklerinin ogrenilmesi ise arkasından gelir. Butun ogrenmelerin temeli olan ilk derslerinden mahrum birakilan cocukların ders iceriklerini kazanmasını bekleyemeyiz.

Bulgular: Geleneksel kulturden gelen koy cocuklarının egitim hayatının iki farkli kulturun kesistigi noktayı dengeleme mucadeleleriyle gectigi gorulmustur. Koy hayatındaki gunluk aktivitelerin duzenlenmesine yeterlilikleri oldukca dikkat cekici olan cocukların okul siniflarında kendilerini cozulmesi zor bir bulmacanın ortasında buldukları, buna bagli olarak da ogretmen ile etkileşimlerinde zorluklar gozlenmistir. Katilim yeterlilikleri olmayan cocukların derslerin iceriklerine erisimlerinin de olumsuz yonde etkilendigi gozlenmistir.

Referanslar

- Au, K. & Kawakami, A.J. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. Hollins, J. King, & W. Haymen (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Au, K. (1980). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2).
- Bowles, S. & Gintis, E. (1976). *Schooling in capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Delpit, L. (1995). *Other people’s children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Foucault, M. (1975/1979). The means of correct training. In *Discipline and Punish: The birth of the prison*. New York, NY: Random House.
- Hamilton, D. (1978). Classroom research and the evolution of the classroom system (some interim papers.). *ERIC Document EA 011 412*.
- Hamilton, D. (1989). On simultaneous instruction and the emergence of class teaching: Toward a theory of schooling. London: The Falmer Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, England: Cambridge university Press.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2).
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, XI, 3.
- Mehan, H. (1982). The structure of classroom events and their consequences for student performance. In P. Gilmore & A.A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Michaels, S. (1981). “Sharing time”: Children’s narrative styles and differential access to literacy. *Language Socialization*, 10(3), 423-442.
- Payne, G. & Hustler, D. (1980). Teaching the class: The practical management of a cohort. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1).
- Phillips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In Cazden, C., John, V. & Hymes, D. (Eds.), *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.

ÖZET

Problem durumu: Starratt (1995), yöneticilerin iki şapka giymesi gerektiğini söylemektedir; yöneticilik ve liderlik. Buna karşın Hameck (1970:132), her liderin az çok yönetici olabileceğini ancak her yöneticinin aynı zamanda bir lider olamayacağını belirtmektedir. Ülkemizde yöneticilik, atamayla gerçekleşmektedir ve bir üstünlük imajına sahiptir. Liderin seçilen ve etkileyen olma özelliğinin yöneticide olabilmesi için yöneticinin üstlük imajından kurtulup, liderlik özelliklerini göstermesi gerekir (Bursalıoğlu, 1994:208). Çağdaş örgütlerde yöneticilik anlamında başarılı olabilmek için, birbiriyle aynı anlama gelmeyen yöneticilik ve liderlik alanlarının, bir bütünlük taşıyacak biçimde ele alınması gerekir. (Erçetin, 1998). Genelde okul yöneticilerinin, hem yöneticilik özelliklerinin hem de liderlik özelliklerinin uygulamalarda bir bütünlük taşımasına yönelik duyulan kaygılardan dolayı, okul yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik standartları çalışmalarının sürdürüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalar ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin belirlediği yönetici atama, değerlendirme, görevde yükselme ve yer değiştirme ile ilgili hükümleri yönetmeliklerle belirlenmektedir. Söz konusu hükümlerde ilkeler; Kurumsal etkinlik ve verimlilik ile birlikte personelde yöneticilik bilgi formasyonu, göreve bağlılık, iş doyumunu ve yüksek moral sağlamak

Atama, yükselme ve yer değiştirmelerde görev tanımına uygunluk, kariyer, liyakat, sicil, meslek içi eğitim ve kıdemi gözetmek

Yöneticilikte kariyer imkânı sağlamak ve geliştirmek

Görev öncesi hazırlık eğitimi vermek

Personel değerlendirmesini tarafsızlık, güvenilirlik, geçerlik ve açıklık ilkelerine göre yapmak olarak belirtilmiştir.(MEB, 1998).

Aynı yönetmelikte okul yöneticilerinin nasıl seçildiği, hangi okul tiplerinde görev yapacağı gibi teknik konulara yer verilmiştir. Ayrıca 18. Milli Eğitim Şurası'nda, eğitim ortamları, kurum kültürü ve eğitim liderliği başlıkları altında eğitim liderliğine ilişkin kararlardan söz edilmiştir. Ülkemizde MEB tarafından yürütülmekte olan ilgili bir diğer çalışma da ilköğretim Kurumları Standartları (İKS)'dir. Çalışmanın asıl amacı belirlenen standartlarda kurumun nerede olduğunun tespiti için "çocuk, veli, öğretmen, yönetici" görüşlerini almak ve var olan durumdan hareketle, belirlenen standartlara doğru gelişim için stratejik planlar oluşturmaktır (MEB, 2010). Bu çerçevede ele alınan metinlerde okul yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik becerileri temel kaygı olarak kabul edilmeyebilir.

Başta ABD olmak üzere gelişmiş diye nitelendirilen ülkelerin bazılarında okul yöneticilerine yönelik liderlik alanları veya standartları gibi çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Bu çalışmalardan biri olan ISLLC 2008 (Interstate School Leaders Licensure Consortium), Eğitim Liderliği Politikası Standartları, ABD Ulusal Eğitim Yönetimi Politika Kurulu (NPBEA) tarafından belirlenmiştir. Geliştirilen liderlik ISLLC 2008 standartları, altı standart altında güçlü bir okul liderliğinin görevlerini organize etmeye çalışmıştır. Bu standartlar, eğitim liderliğinin her bir öğrencinin başarısını yükseltmek için gerçekleştirmek durumunda olduğu, yüksek öncelikli konuları sunmaktadır (ISLLC, 2008). Bu standartlar incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik alanlarının vizyoner, öğretimsel, örgütsel, toplumsal, etik ve politik liderlik olarak belirlendiği görülebilir.

Eğitim liderliğine ilişkin yapılan çalışmalardan biri, ISLLC 1996'nın ülkemiz eğitimcileri tarafından ne derecede kabul gördüğüne ilişkindir. Araştırmanın *Sonuçlarına* göre akademisyenlerin 4.50, ilköğretim müfettişlerinin 4.41, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin 4.58, ilköğretim okul yöneticilerinin 4.58 ve öğretmenlerin 4.53 ortalamalarla, ABD'de geliştirilen eğitim liderliği standartlarının, Türk eğitim liderleri için de geçerli olduğu belirtilmiştir (Gümüşeli, 2001).

Bu *Sonuçlardan* hareketle; ISLLC 1996'daki, ülkemizde liderlik alanları olarak uygunluğu kabul görülen standartları geliştirilmiş versiyonunun, ISLLC 2008'de bazı ifade değişiklikleri ile yayımlandığı gözlenmektedir. Bu çalışmada, mevcut okul yöneticilerinin söz konusu yüksek düzeyde kabul görülen liderlik standartlarını ne düzeyde karşıladıkları merak edilmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada, betimleme- tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ISLLC 2008'de belirtilen standartlar ve her bir standardın altında açıklanan görevler temele alınarak anket soruları oluşturulmuştur. Buna göre vizyoner liderlik, toplumsal değişkenlere göre liderlik, öğretimsel liderlik, yönetsel beceri ve kaynakların kullanımı, eğitimin okul dışındaki toplum yaşantısı ile bağlarını kurma ve adil ve etik liderlik alanları olmak üzere toplam 53 soru belirlenmiştir. Ortaya çıkarılan veri toplama aracı, ön uygulamadan geçirilmiştir. Ön uygulama sonucunda güvenilirlik katsayısı. 96 olarak bulunmuştur. Anket maddeleri beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlanmıştır.

Araştırmanın verileri 97 çeşitli branşlarda öğretmen, 60 okul yönetici yardımcısı ve 50 yöneticiden oluşan toplam 207 kişilik çalışma grubundan elde edilmiştir. Katılımcılar, İstanbul, İzmir, Samsun, Trabzon, Çorum, Kocaeli, Bursa illerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların kıdem dağılımları, 1-5 yıl 21, 6-10 yıl 37, 11-15 yıl 64, 16 ve üzeri yıl 64 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların 71'i (%34.3) kadın, 136'sı (%65.7) erkektir.

Anket maddeleri beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlanmış, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için 1, “katılmıyorum” seçeneği için 2, “kısmen katılıyorum” seçeneği için 3, “katılıyorum” seçeneği için 4 ve “tamamen katılıyorum” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Aralık hesaplamaları (5-1=4, 4/5=0,80), 1-1,79 “kesinlikle katılmıyorum”, 1,80-2,59 “katılmıyorum”, 2,60-3,39 “kısmen katılıyorum”, 3,40-4,19 “katılıyorum” ve 4,20-5,00 “tamamen katılıyorum” hesaplamalarına göre değerlendirilmiştir.

Veriler, bilgisayar ortamında, her liderlik alanına ilişkin maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları, kıdem cinsiyet ve görev değişkenlerine göre ayrı ayrı alınarak araştırma probleminin yanıtı oluşturulmuştur.

Bulgular: Katılımcıların okul yöneticilerinin ISLLC 2008 Eğitimde Liderlik Standartları Politikası’na göre liderlik durumları hakkındaki görüşler öğretmenler ve müdür yardımcıları genellikle “kısmen katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların liderlik standartlarına ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Liderlik standartlarına ilişkin betimsel analiz *Sonuçları*

N=207 Liderlik Standartları	Madde sayısı	Görev			Cinsiyet		Kıdem			
		Öğretmen	Müdür	M.Yrd.	Kadın	Erkek	0-5	6-10	11-15	16 ve üstü
Vizyoner L.	8	3,00	2,05	3,22	2,9	2,62	2,81	2,73	2,75	2,77
Toplumsal Değişkenlere Göre L.	5	2,9	2,22	3,11	2,76	2,7	2,62	2,76	2,74	2,75
Öğretimsel L.	14	2,97	2,12	3,22	2,79	2,7	2,67	2,78	2,78	2,78
Yönetimsel Beceri ve Kaynak Kullanımı	10	3,01	2,15	3,12	2,82	2,69	2,75	2,77	2,77	2,78
Eğitimin Okul Dışındaki Toplum Yaşantısı ile Bağlarını Kurma	6	2,98	2,75	3,14	2,81	2,66	2,64	2,74	2,73	2,75
Adil ve Etik L	10	2,93	2,09	3,11	2,85	2,58	2,62	2,71	2,69	2,73

Elde edilen *Bulgulara* göre tüm katılımcıların, okul yöneticilerinin ele alınan liderlik standartlarına göre liderlik düzeyleri için “katılmıyorum” ve “kısmen katılıyorum” seçenekleri sınırları içinde kaldıkları görülmektedir. Bu *Sonuçlardan* ülkemizin okul lider-yöneticileri yetiştirme ve bunun için politikalar geliştirme ihtiyacı içinde olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Bursahoğlu, Ziya. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaası.
- Gümüşeli, A. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada eğitim ve Yönetim Dergisi*, 28, 531-548.
- Hameck, Don. E. (1970). *Leadership Styles- Desicion Making and The Principal. Selected Readings and Principal Supervision*. London, MacMillan Co..p. 132
- ISLLC. (2008). Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008. http://teal.usu.edu/files/uploads/asc/elps_isllc2008.pdf (ind. tar. 07.10.2013)
- MEB (1998). Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme Ve Yer Değiştirme İle İlgili Hükümler. *Tebliğler Dergisi*, Kasım 1998, Sayı: 2494
- MEB. (2010). İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi http://mevzuat.meb.gov.tr/html/8080_8051.html (ind. tar. 20.11.2013)
- Starratt, Robert J. (1995). *Leaders with Vision: The Quest for School Renewal*. Thousand Oaks, California: Corwin Press., 219 pages. ED 354 962.

Doç.Dr. İsmail Özgür SOĞANCI
Anadolu Üniversitesi
iosoganci@anadolu.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: 2003 yılında sanat eğitimi doktora sürecinde bulunduğum Arizona Eyalet Üniversitesinde aldığım “Müfredat Kuramı ve Uygulaması” isimli derste Profesör Doktor Thomas Barone’un naklettiği şu cümleyi defterime not almıştım: “Planlama bireysel deneyimlerin özgür oyununa izin verecek denli esnek, bireysel yetilerin sürekli gelişimine yön verecek denli de katı olmalıdır”. 1937 yılında yazdığı “Deneyim ve Eğitim” kitabının 1997 baskısının 58. sayfasında John Dewey, bu cümlesiyle eğitime yönelik planlamanın nasıl olması gerektiğini filozoflara has durulukta ifade etmiş. Bir sanat eğitimcisi olarak öğrencilik hayatım boyunca yakındığım birçok sorunun kaynağına inen bu cümle, öğretmenlik hayatımda da eğitim felsefemi üzerine kurduğum temel kavramları içeriyor ve her defasında eğitim denilen mekanizmalar bütünü yeniden düşünmemi sağlıyor. Öyle ki, Anadolu Üniversitesinde yürüttüğüm derslerin neredeyse hepsinin planlamasının ana ilkelerini bu cümleden devşirdim. Dewey’in salık verdiği yaklaşımın ders planı oluşturmada nasıl kullanılabileceği ve alıntılıdığım cümlede geçen kimi soyut kavramların nasıl hayata geçirilebileceği konusunda başka okumalar yaparak kendi öğretim süreçlerimi, bu süreçlerin öğrencilerime ve genel anlamıyla öğrenme ortamına etkilerini irdeledim. Bu irdelemede genel anlamda görsel kültür eğitimi olarak adlandırılan ve kültür dersleri olarak bilinen alanların bel kemiğini oluşturan bir çerçevede içerik belirleme süreçlerinde demokratik öğrenci katılımı konusunu problemleştirdim ve çeşitli sınıf içi yaşantılardan derlediğim örnekleri bir araya getirerek anlamlandırmaya çalıştım. Ek olarak 2011 yılında yayınlanan ve ikinci yazar olarak yer aldığım “City As A Site For Interdisciplinary Teaching And Learning” başlıklı makalede yer alan planlamaya yönelik alternatif ve özgün yaklaşımlar ihtiyacı saptamasından hareketle kendi ders süreçlerimde topladığım verilere dayanarak eğitim alanı profesyonelleri için yeni planlama argümanları geliştirdim. Geleneksel öğretim yöntemlerine mesafeli bir tutumu öneren bu argümanların ana başlıkları şu kavramlarla özetlenebilir: Özgün deneyim, katılık, esneklik, özgür oyun ve okulun hayattan yalıtılmışlığı (Dewey, 1915, s. 52). Bu bağlamda söz konusu derslerimde değerlendirme kavramı geleneksel öğretim ortamlarına oranla çok daha süreç ve sunum odaklı bir hale, sınıf yönetimi ise neredeyse minimal düzeyde anlamını koruyabilmiş otoriterlik çağrıştıran bir eleştiri konusuna dönüştü.

Yöntem: Hermenetik anlamlandırmayı ana yaklaşım olarak benimsediğim ve altı yıllık nitel veri birikimine dayanan bu çalışmanın birinci kısmında, yürütmekte olduğum “Türkiye’de Görsel Kültür” dersine farklı zaman dilimlerinde, farklı alanlardan ve ülkelerden gelerek katılan ve Erasmus Öğrenci Değişimi Programı kapsamında yer alan 110 lisans öğrencisinin öğrenme ortamında yapılan gözlemler, uygulanan ön ve son anketler, öğrenci görüşmeleri, öğrencilerin hazırladığı reaksiyon yorumlarının analizleri, vinyetler ve öğrenci projelerinin nitel incelemelerinden yararlanılmıştır. İkinci kısım ise öğrenci merkezli ve uygulama odaklı olarak yürüttüğüm “Resim Teknikleri” dersini alan Anadolu Üniversitesi eğitim fakültesi lisans öğrencilerinden oluşan 15 kişilik bir guruptan elde edilen benzer verilerin analizi şeklinde kurgulanmıştır. Her iki derste de farklı içeriğe aynı planlama yaklaşımıyla yönelmenin doğuracağı *Sonuç* irdelenmiş ve geliştirdiğim bu yöntemin farklı içeriklerdeki etkinliği anlaşılmaya çalışılmıştır.

Beklenen sonuç: Sistematik olarak 6 yıldır topladığım çeşitli veriler ışığında oluşturduğum bu çalışma, bu süreçte planlama konusunda edindiğim temel duyarlılıklara odaklanıyor ve sınıf içi yaşantılar ve toplanan veriler yoluyla edindiğim söz konusu duyarlılıkları etkin biçimde ve betimsel zenginliğini barındırdığı öğrenci görüş ve projelerinden alarak ete kemiğe büründürmeyi amaçlıyor. Pratik anlamda, süreçte edindiğim deneyim ışığında ortaya çıkan ders planlamaya yönelik özgün bir şemanın eğitimcilere sunulmasını ve öğrencilerce hazırlanmış “bireysel deneyim” portfolyolarından oluşturduğum bir seçkinin öncelikle sanat ve tasarım alanlarındaki eğitimcilerle paylaşılmasını amaçlayan bu çalışma, iki farklı derste denediğim bu planlama yaklaşımının ve şemanın genel anlamda eğitim kurumlarında uygulanabilirliğini ve dahası öğretmen yetiştirmede kullanılabilmesine yönelik olasılıkları tartışmaya açıyor. Bu tartışma daha çok okulun hayattan yalıtılmışlığı olarak özetleyebileceğimiz ve küresel bazda her seviyedeki eğitim ortamında karşılaştığımız sorunu daha iyi anlamak, sorunun mümkün olduğunca aşılabilmesi için yeni ve alternatif öğretim süreç ve yöntemlerini işe koşmak ve burada bahsi geçen ders ortamındaki belirgin bazı *Sonuç*ları eğitim profesyonellerinin dikkatine sunmak, dolayısıyla konu üzerinde düşünmek ve bilgi-deneyim alışverişi yapmak için bir fırsat sunuyor

Anahtar kelimeler: Sanat Eğitimi, Planlama, Görsel Kültür Eğitimi.

Kaynakça

- Dewey, J. (1938/1997). Experience and Education. New York: Touchstone.
Dewey, J. (1915/2008). The School And Society. Delhi: Aakar.
Smith-Shank, D., Soğancı, İ. Ö. (2011). City As A Site For Interdisciplinary Teaching And Learning. International Journal of Education through Art. Vol. 7., No. 1., pp. 21-27. UK: International Society for Education through Art.

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
İstanbul Üniversitesi
ahmetagir@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Teknolojide son yıllarda meydana gelen büyük değişimler, pek çok alanı olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir. Günümüzde eğitimde teknoloji kullanımı her geçen gün artmaktadır. Aksoy (2005) eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili genel olarak akla ilk gelen eğitimde bilgisayarların kullanımıdır. Oysaki kara tahtadan, haritaya, televizyona kadar pek çok teknoloji eğitimde kullanılabilir. Eğitimde teknoloji kullanımının öğrencilere İşbirlikli çalışma olanağı sağlama, aktif öğrenmelerine yardımcı olma, iletişim becerilerini geliştirme, öğrenmelerini zenginleştirme, teknolojik bir geleceğe hazırlama gibi pek çok katkısı mevcuttur (Afshari ve diğ., 2009). Tüm bu katkılarının dolayısı ile eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili projeler yaygınlaşmaktadır. Bu projelerden biri de Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi yani FATİH projesidir.

Proje sürecinde eğitim programları BT destekli öğretime uygun hale getirilecek ve e-içerikler geliştirilecektir. E-içerik ihtiyacını karşılamak üzere MEB Eğitim Bilişim Ağı (EBA) (<http://www.eba.gov.tr/>) geliştirmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin e-dergi, e-kitap ve video gibi e-içeriklere ulaşmalarını sağlamaktadır. EBA için geliştirilen e-içeriklerden biri de MEB-İSUZEM (İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi) ortak projesi olan etkileşimli tahtalar için orta öğretim coğrafya ders içeriği hazırlama ve konu anlatımı projesidir. Proje temel olarak 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için etkileşimli tahtalarda kullanılmak üzere, etkileşimli eğitsel videoların hazırlanması şeklindedir (Güçükoğlu, Ceylan ve Dursun, 2013).

Bu *Çalışmanın amacı* ” Etkileşimli Tahtalar İçin Orta Öğretim Coğrafya Ders İçeriği Hazırlama ve Konu Anlatımı Projesi” kapsamında hazırlanan kazanım tabanlı coğrafya videoları hakkındaki coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Öğretmenler hazırlanan e-içeriklerin kullanılmasında çok önemli paydaşlardan biri olduğu için öğretmen görüşlerinin alınması ve proje kapsamında revizelerde göz önünde bulundurulması bakımından önemlidir. Ayrıca projenin özgün değeri olduğu ve literatürde doğrudan ilgili çalışmalara rastlanmadığı için çalışmanın alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Amaç: Bu *Çalışmanın amacı* ” Etkileşimli Tahtalar İçin Orta Öğretim Coğrafya Ders İçeriği Hazırlama ve Konu Anlatımı Projesi” kapsamında hazırlanan kazanım tabanlı coğrafya videoları hakkındaki coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem: Bu çalışma etkileşimli tahtalar için orta öğretim coğrafya ders içeriği hazırlama ve konu anlatımı projesi kapsamında hazırlanan kazanım tabanlı coğrafya videoları hakkındaki coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı için betimsel bir çalışmadır. Çalışmada var olan bir durumu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 131 coğrafya öğretmeni kişi elverişli örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Coğrafya öğretmenlerinden 87’si (%56) erkek; 68’i (%44) kadındır. Veri toplama aracı olarak 18 soruluk bir ölçek uygulanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup; sorular coğrafya videolarının öğretmen ve öğrencilere katkılarıyla ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçekte öğretmenlere ifadeler verilmiş, Evet veya Hayır seçenekleri sunulmuştur. Verilerin toplanmasında coğrafya öğretmenlerine ölçek yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcılar gönüllük ilkesi ve *Çalışmanın amacı* konusunda bilgilendirilmiştir. Anketin uygulanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Verilerle incelenerek coğrafya videolarının öğretmen ve öğrencilere katkılarıyla ilgili iki tema belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Bulgular: Coğrafya videolarının öğretmenlere olan katkılarıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde videonun öğretmen için olumlu yönleri olduğunu (f=130; %99), öğrenme nesnelerinin ayrı ayrı da kullanılabiliyor olmasının faydalı olacağını (f=125; %95), etkileşimli tahta kullanımı konusunda bir farkındalık yaratacağını (f=125; %95), etkileşimli tahtayı derslerinde kullanmalarına yardımcı olacağını (f=129; %98), videoyu ve/veya videoda kullanılan materyalleri derslerinde kullanmak istediklerini (f=131; %100) belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra videoları öğrencilerin izlemesi için yönlendireceklerini (f=129; %98) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden video içeriğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik sorular bulunması gerektiği (f=128; %98) konusunda öneri gelmiştir. Coğrafya videolarının öğrencilere olan katkıları incelendiğinde, videoların sınıf içi / sınıf dışı kullanılabileceğini (f=126, %96), lise öğrencilerine uygun olduğunu (f=128, %98), videoda etkileşimli tahtanın kullanılmasının faydalı olduğunu düşündükleri (f=131, %100), ders esnasında öğrencilerin ilgisini çekeceğini (f=131, %100) , öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarında (ilgi, istek, motivasyon düzeyi vb.) değişiklikler oluşturabileceğini (f=130, %99), internete yüklenmesinin (f=122,%93) veya mobil/tablet cihazlarda izlenebilir olmasının öğrencilere faydalı olabileceğini (f=123, %94) ifade ettikleri görülmektedir. Farklı araştırmacılar da eğitsel videoların öğrencilerin motivasyonu artırdığını söylemektedir (Kumar, 1991; Hagen, 2002; Pekdağ, 2009). Ayrıca öğrencinin dikkatini etkinleştirerek, konuya odaklanmayı sağlamaktadır (Duchastel, Fleury ve Provost, 1988).

Ayrıca öğretmenlerin çoğu öğrencilerin bu tür hazırlanmış videoları düzenli olarak izleyerek derslerine çalışacaklarını da (f=108, %32) vurgulamaktadır. Buna karşılık, öğretmenlerin videolardaki öğretmen anlatımını çok desteklemediği (f=74, %56) görülmektedir.

Sonuçlar: Bulgular, coğrafya videolarının öğretmen ve öğrencilere katkılarıyla ilgili belirlenen iki tema çerçevesinde tartışılmıştır. Coğrafya videolarının öğretmenlere olan katkılarıyla ilgili öğretmenler videoların pek çok açıdan yararlı olduğu görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler aynı zamanda öğrenciler için de yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Yalnızca videolardaki öğretmen anlatımının diğerlerine nazaran daha az yararlı olduğunu düşünmektedirler. İleriki çalışmalarda daha derinlemesine

analizler yapılabilmesi için nitel araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin başarısı, motivasyonu vb. üzerindeki etkilerinin incelenmesi için deneysel araştırmalar yapılabilir. Videoların ve içerisindeki ayrı materyallerinin kullanılabilirlik analizleri gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğrencilerin görüşleri alınabilir.

Anahtar kelimeler: e-içerik, FATİH projesi, coğrafya video, eğitsel video

Kaynakça

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A. ve Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Güçükoğlu, B., Ceylan D. Y. ve Dursun, Z., (2013). *Etkileşimli Beyaz Tahtalar İçin Arayüz Tasarımı ve İçerik Geliştirme: Milli Eğitim Bakanlığı Coğrafya Dersi Örneği*. Erişim: 28 Ocak 2014, <http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/81.pdf>
- Pekdağ, B. (2009). *Kimya Öğreniminde Alternatif Yollar: Animasyon, Simülasyon, Video ve Multimedya ile Öğrenme*. Erişim: 28 Ocak 2014, <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124770-20110902132056-6.pdf>
- Hagen, B. J. (2002). *Lights, camera, interaction: Presentation programs and the interactive visual experience*. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, Nashville, TN.
- Duchastel, P., Fleury, M. ve Provost, G. (1988). Rôles cognitifs de l'image dans l'apprentissage scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41(386), 667-671.
- Kumar, D. D. (1991). Hypermedia: A tool for STS education? *Bulletin of Science Technology & Society*, 11, 331-332.

Gani ARSLAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi,
ganiarslan@gmail.com

Yrd. Doç Dr. Gülay ASLAN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi, gulay.aslan@gop.edu.tr

ÖZET

Problem durumu:

Eğitim Hakkı Bağlamında Özel Eğitim: Eğitim, insanlığın tarihsel süreç içerisinde edindiği en temel haklarından biridir. Eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yasal düzenlemeler eğitimi temel bir insan hakkı olarak belirlemiştir (İnal, 2004). Temel bir insan hakkı olan eğitim, bireylerin diğer insan haklarından yararlanmalarının ve haklarını arayabilmelerinin de önkoşuludur (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009). Temel insan hakları, “insanın sırf insan olması nedeniyle sahip olduğu haklar” olarak tanımlanabilir. Genel olarak; yaşama hakkı, şikâyet hakkı, özel hayatın ve haberleşmenin gizliliği hakkı, konut dokunulmazlığı hakkı, mülkiyet hakkı, seçme ve seçilme hakkı gibi eğitim hakkı da temel insan haklarının ilk sıralarında yer alır (Atalay, 1998; akt. Okçu, 2007).

Eğitim bireylerin topluma eşit olarak katılabilmelerinin ve potansiyellerini geliştirebilmelerinin önemli bir önkoşulu olan temel bir insan hakkıdır ve uluslararası sözleşmeler ve Türkiye iç hukuk mevzuatınca güvence altına alınmıştır (Gök, 2012). Eğitim hakkı anayasanın 42. maddesinde “kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okulları da parasızdır” şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim hakkının belirlendiği ve güvence altına alındığı antlaşmalara bakarsak: Birleşmiş Milletler (BM, 1948) *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi* (madde 26), “Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa temel eğitim evresinde parasızdır. Yükseköğrenim yeteneklerine göre herkese açık olmalıdır”, Birleşmiş Milletler (BM, 1959) *Çocuk Hakları Bildirisi* (madde 51) “Bedensel, zihinsel veya toplumsal bakımdan güçlüğü bulunan çocuklara özel durumun gerektirdiği sağaltım, öğretim, eğitim ve özen sağlanacaktır”. Eğitim, hiç olmazsa temel eğitim düzeyinde zorunlu ve parasız olarak çocuğun hakkıdır (Güngör, 2009).

Tükenmişlik: Tükenmişlik (burnout), ilk kez 1970’lerde hizmet sektöründe çalışanların yaşadığı mesleki bunalımı anlatmak amacıyla Herbert Freudenberger tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı ya da karşılanmayan istekler sonucunda ortaya çıkan bireyi mutsuzluğa sürükleyen bir durumdur (Şahin ve Şahin, 2012).

Tükenmişlik, işe ilişkin kronik bir stres sürecinden sonra ortaya çıkan, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu için kullanılan popüler bir terimdir. Bu nedenle literatürde önemli bir yer tutmaktadır (Tümekaya, 2000). Eren ve Durna (2006) tükenmeyi, kişilerin bir anda içinde bulunduğu ya da bulunmadığı bir durumu değil, bir süreci ifade ettiğini belirtmektedir.

Tükenmişliği yaşayan birey, mesleki doyumsuzluk ve yorgunluk karışımı bir duygu yaşadığının farkına varmaktadır. Ancak, duyguların dile getirilmesindeki güçlük ve belirgin belirtilerin olmayışı, bu durumun sıklıkla göz ardı edilmesine yol açmaktadır (Şahin ve Şahin, 2012). Tükenmişlik iş stresinin bir sonucudur ve sadece tükenmişlik sendromunu yaşayan kişi üzerinde değil aynı zamanda dolaylı bir biçimde ilişkide olduğu iş arkadaşları, hizmet verdiği grup, çalışılan kurum ve tüm toplum kesimleri üzerinde de belirgin biçimde etkili olmaktadır. (Erçen, 2007). Bu yüzden öğretmenlik mesleği söz konusu olduğunda tükenmişlik kişisel bir sorun olmaktan çıkıp toplumsal bir soruna dönüşmektedir (Oruç, 2007).

Tükenmişlik, özel eğitim alanında önemli bir problemidir. Özel eğitim öğretmenleri aşırı bürokratik işler, öğrencilerin derslerde gösterecekleri gelişimle ilgili gerçekçi olmayan beklentiler, öğretmen olarak başarı algısındaki yetersizlikler, sürekli olarak özel gereksinimli öğrencilerle çalışma ve meslektaşlardan soyutlanma gibi sorunlardan dolayı sıklıkla engellenme hissetmektedirler (Çokluk, 2001; akt. Aydemir, 2013). Özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişliğin ortaya çıkmasında, çalışılan çocukların özellikleri, öğretmenlerin çocukları kontrol etmesinde güçlüklerin olması, öğretmenlerin çalıştığı alanda konuların öğretilmesinin zor oluşu, öğretmenlerin öğretim sürecinde doyum sağlayamaması vb. tükenmişliğe yol açmaktadır (Oruç, 2007).

Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp onun ötesinde öğrencilere, okula, veliye, kendi yakın çevresine de yansımaktadır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde önemli sayılabilecek düzeyde olumsuz etkilenme meydana gelmektedir. Bu da zaten eğitim-öğretim sürecinde birçok sorun yaşayan özel gereksinimli bireylerin eğitimleri önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Bu engelin eğitim hakkı bağlamında incelenmesi ve tartışılması özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkından yeterince yararlanabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Amaç: Bu çalışmada, zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin yaşamış oldukları tükenmişliğin bazı değişkenlere göre belirlenmesi ve yaşanan tükenmişlik durumunun zihin engelli bireylerin eğitim hakkı bağlamında tartışılması amaçlanmaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada, özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli bireyle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak amacıyla var olan durumu betimleyici niteliğe en uygun model olan, tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2008).

Araştırma evreni, 2013 yılı Ekim ayı kesitinde Tokat il genelinde özel gereksinimli bireylerden zihin engellilere yönelik eğitim hizmeti sunan kamu okullarında öğretmen statüsünde çalışanlardan meydana gelmiştir. Veri toplanırken araştırma

evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. İl genelinde yer alan beş kurumun tamamından veri toplanmıştır. Bu kurumlarda ölçeği doldurmayı kabul eden toplam 83 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi elde edebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Maslachve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory), Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.

Elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 13.0 for Windows paket programı kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nden elde edilen puanlar özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerinin demografik değişkenlerine bağlı bir farklılaşmanın olup olmadığını değerlendirmek için nonparametrik testlerden ikili gruplar için Mann Whitney U-Testi, üç veya daha fazla grup için ise Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken Kişisel Başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu kadınların erkeklere göre Kişisel Başarı alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Yaş değişkeni ile ilgili Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçek boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken Kişisel Başarı alt boyutunda farklılaştığı bulunmuştur. Kişisel Başarı alt boyutunda, “23-30” yaş grubundaki öğretmenlerin “40 yaş ve üzeri” öğretmenlerden ve “31-42” yaş gruplarındaki öğretmenlerin de “43 yaş ve üzeri” öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni ile ilgili yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçek boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken Duygusal Tükenme alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin Duyarsızlaşma alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.

Branş değişkeni ile ilgili, Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarı alt ölçek boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken Duyarsızlaşma alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda, zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkeni ile ilgili Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt ölçek boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken Duygusal Tükenme alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin Duyarsızlaşma alt boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur.

Anahtar sözcük: Tükenmişlik, eğitim hakkı, zihin engelli, özel eğitim

Kaynakça

- Aydemir, H. (2013). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- BM (1959). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi*
http://www.cocukhaklari.gov.tr/tr/content/show/25/birlesmis_milletler_cocuk_haklari_bildirisi.html. İndirme Tarihi: 29.01.2014.
- BM (1948). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi* http://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html. İndirme Tarihi: 29.01.2014.
- ERG (2009). *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar: Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi*. İstanbul: Yelken Basım.
- Erçen, A. E. Y. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Mersin İlinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (34), 1-8.
- Eren, V. & Durna, U. (2006). Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. Dergisi*, 10 (9), 40-51.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin Uyarlanması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 143-154.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- Gök, F. (2012). Eğitim Hakkı Bağlamında Anadilinde Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (37), 10-20.
- Güngör, M. (2009). Eğitim Hakkı ve Sokakta Yaşayan/Çalışan Çocuklar: Mersin İli Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 28-42.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal Of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Okçu, D. (2007). Eğitim Hakkı ve Tarihsel Gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 45-59.
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Adana ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkaya, S. (2000). Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 128-133.

Meltem KUVAC
İstanbul Üniversitesi
meltemkuvac@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Işıl KOÇ
İstanbul Üniversitesi
isilkoc@istanbul.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Son yıllarda geleneksel eğitim öğretim yaklaşımlarından uzaklaşılarak öğrenenin merkezde olduğu yapılandırmacı yaklaşım önem kazanmıştır. Bu yaklaşımda öğrenen, öğrenme sürecinde aktif olarak katılım gösterir ve kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrenme sürecinde öğrenenin, eski öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirerek anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmesi hedeflenir. Probleme dayalı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımı temele alan bir öğrenme modelidir (Brooks, & Brooks, 1999; Dolmans vd., 2005). Probleme dayalı öğrenme modelinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenenlerin sorgulama, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerini kullanarak işbirlikli çalışma ortamlarında bilgiyi keşfetmeleri sağlanır (Graaff & Kolmos, 2007). Barrows ve Tamblyn (1980)'e göre öğrenme, problemi anlama ve çözmeye çalışma süreçlerinden meydana gelir. Bu yaklaşımda öğrenenlere öğrenme uyarıcısı olarak bir araştırma problemi verilerek problemle ilişkili olan bilginin kazanımı, problem çözme yeteneklerinin uygulanması veya geliştirilmesi sağlanır. Probleme dayalı öğrenme sürecinde öncelikle kolaylıkla anlaşılmayan kavram ve terimler açıklanır. Daha sonra öğrenenler senaryoda yer alan problemi tanımlar. Grup üyeleri tarafından beyin fırtınası ile problem analiz edilir. Analiz sonucunda açığa çıkan fikirlerin organize edilerek tartışılması ile öğrenme konuları üretilir. Eğitsel grup dışında bireysel olarak bilgi toplanır ve yeni elde edilen bilgiler sentezlenerek raporlaştırılır (Akt. Koçakoğlu, 2008; Wilkie, 2000).

Çevre; canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı etkileşim içinde oldukları fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünüdür (Çepel, 1992). Çevre bilinci, bireyin kendi bakış açısından çevreyi anlamlandırması ve farkına varmasıdır. Başka bir deyişle, çevreye karşı sahip olunması gereken olumlu tutum ve düşüncelerin bir sorumluluk içinde yer almasıdır (Ak, 2008). İnsanoğlunun giderek sayıları artan ve buna bağlı olarak çeşitlenen gereksinimleri, daha ileri teknolojileri üretmelerine, tarımsal üretim alanlarını yerleşim alanı olarak kullanmalarına, sınırlı kaynakları tüketmelerine, yaşadıkları ortamları çoğu zaman geri dönüşü olmayacak şekilde kirlenmelerine neden olmaktadır (Türküm, 1998). Doğaya verilen zararın geri dönüşü olmayan boyutlara ulaştığının fark edilmesi ve bu nedenle çevre bilinci ve çevresel duyarlılığa her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulması çevre eğitimi önemli çalışma alanlarından biri haline getirmiştir. Erken yaşlarda başlanan çevre eğitiminin, bilinçli bireyler yetiştirmede anahtar rol oynadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çevre konusunun ilköğretim fen bilimleri dersi kapsamında yer alması fen bilgisi öğretmenlerine önemli görevler yüklemektedir. Fen bilgisi öğretmenleri çevre konusunda sahip oldukları tutum ve davranışlarıyla iyi bir rol model olmalı, aynı zamanda öğrencilerini bilinçli bireyler olarak yetiştirmelidir. Yapılan çalışmalarda çevre eğitiminde fen bilgisi öğretmenlerinin olumlu katkısı ortaya konmuştur (Gayford, 2002). Benzer şekilde üstbiliş (metacognition) eğitimdeki önemi gittikçe artan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Temeli çok öncelere dayansa da üstbiliş kavramı ilk kez Flavell tarafından 1976 yılında kullanılmıştır (Tarricone, 2011). Flavell (1979), üstbiliş kişinin kendi bilişsel süreç ve ürünleri ile ilgili bilgisi olarak tanımlanmıştır. Brown (1987)'a göre ise üstbiliş geniş anlamda kişinin kendi bilişsel sistemini bilmesi ve kontrol etmesidir. En basit tanımıyla kendi düşünceleri üzerine düşünme olan üstbiliş, anlamlı ve etkili öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, çalışmada probleme dayalı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilinci ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada, gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu desenden yararlanılmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi programında öğrenim görmekte olan 51 üçüncü sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama Çevre Bilimi dersi kapsamında 10 hafta boyunca sürdürülmüştür. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun ön test *Sonuçları* ve çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak denk oldukları ispat edilmiştir. Uygulama süresince kontrol grubunda konular geleneksel öğretim yaklaşımına uygun olarak düz anlatım, soru-cevap gibi yöntem ve teknikler kullanılarak işlenirken, deney grubunda aynı konular probleme dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınarak işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu; Milfont ve Duckitt (2006) tarafından geliştirilen Öznur, Ak ve Keser (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Çevre Bilinci Ölçeği; Schraw & Dennison (1994) tarafından geliştirilen Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Üstbilişsel (Bilişötesi) Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizi PASW Statistics 18.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmadan elde edilen *Sonuçlara* göre, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir artış belirlenmiştir. Benzer şekilde kontrol grubunda da bir artış tespit edilmiştir. Ancak bu artış anlamlı düzeyde bulunmamıştır. *Sonuç* olarak, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çevre bilinçlerini geliştirmede geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalıkları açısından ise genel olarak gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma *Sonuçları* tartışılarak öğretmen adaylarının çevre bilinci ve üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen *Sonuçların*, kendi öğrenmelerinin farkında olan, çevre bilincine sahip öğretmenler yetiştirmeye yönelik muhtemel öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde fikir oluşturmaya beklenmektedir.

Kaynakça

- Ak, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Science: Theory and Practice*, 7(2), 671-678.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem based learning: An approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, 65-116.
- Çepel, N. (1992). Doğa-çevre-ekoloji ve insanlığın ekolojik sorunları. *Altın Kitaplar*.
- De Graaff, E., & Kolmos, A. (2007). History of problem-based and project-based learning. In E. de Graaff & A. Kolmos (Eds.), *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. 1-8.
- Dolmans, D., De Grace, W., Wolfhagen, IHAP., Van der Vleuten CPM. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(2005), 732-741.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(6-911).
- Gayford, C. G. (2002). Environmental literacy: Towards a shared understanding for science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 20(99-110).
- Koçakoğlu, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme ve motivasyon stillerinin öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutum ve akademik başarılarına etkisi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 80-94.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press.
- Türküm, A. S. (2006). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. erişim [http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1268/unite 10.pdf](http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1268/unite%2010.pdf) .

Yrd.Doç.Dr. Adem TAŞDEMİR
Ahi Evran Üniv., Eğitim Fakültesi, İlköğretim
Bölümü, Kırşehir. atasdemir@gmail.com

Yrd.Doç.Dr. Tezcan KARTAL
Ahi Evran Üniv., Eğitim Fakültesi, İlköğretim
Bölümü, Kırşehir, tkartal@ahievran.edu.tr

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerini Arttırmaya Yönelik Beklentileri

ÖZET

Problem durumu: Öğretmen yeterliklerinin neler olduğu, bunların düzeyleri, önem dereceleri gibi konular hep tartışılan güncel konular arasındadır. Bununla birlikte gelişen teknoloji ve bu doğrultuda değişen toplum ihtiyaçları gibi birçok faktörde bu yeterliklerinin neler olabileceği konusunu da doğrudan etkilemektedir. Günün ve gelecekte oluşabilecek ihtiyaçlar doğrultusunda yetkili otorite yeterlik alanlarını belirlemekte, güncellemeler yada reformlar yolu ile değişimlere gidilmektedir. Ülkemizde de 1996 yılından itibaren Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılandırılma sürecine girilmiş ve nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek için program değişikliğine gidilmiştir. Yeni düzenlemeye göre oluşturulan lisans düzeydeki programlar 1998 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni düzenleme ile öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikleri yeniden belirlenmiş (öğretmenlik formasyonu dersleri gibi) ve ilköğretimin II. kademesine öğretmen yetiştiren bölüm ve programlar açılmıştır.

Öğretmen, eğitsel yaşantıları düzenlemek ve bu çerçevede örnek olması gerekmektedir. Ağır bir yükü olan öğretmenlerin de belli başlı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olabilmesi noktasında onların hizmet öncesi beklentilerinin karşılanması, öğretmenlik hayatında ortaya koyacakları nitelikler açısından önemlidir. Korkmaz (2004)'a göre, öğretmenlerin sahip oldukları nitelikleri ne derece etkin olursa, onların işlediği öğrencilerin de o oranda başarılı oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mezuniyette sahip olmaları gereken mesleki yeterlikler; öğretmenlik sanatı/mesleki hüner, mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, iletişim ve sosyal yetkinlik, program bilgisi, mesleki temsil, mesleki etik ve değerler, öğrenciyi tanıma ve değerlendirme bilgi ve becerileri başlıklarında düzenlenmiştir (Ekinci ve Öter, 2010). Bu yeterliklerin öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde, kuramsal ve uygulamalı derslerle öğretmen adaylarına en üst düzeyde kazandırılması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olması beklenirken, öğretmen adayları da bu beklentilere cevap verebilme noktasında; öğretim elemanlarından, arkadaşlarından, öğretim programından, yerel yönetimden ve ailelerinden beklentileri ön plana çıkmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğrencilerin beklentileri öğrenme-öğretme sürecini planlayan uzmanların beklentilerinden farklıdır (Redish vd., 1998). Öğrencilerin beklentileri ile öğretim sürecini planlayan kişilerin beklentilerinin birbiri ile örtüşmesi öğrenme başarısını da artırmaktadır. Bu yüzden uzmanlar eğitimsel çevrenin içeriğini oluşturmada öğrencilerin beklentileri bilmelidir (Demirci vd., 2010). Çünkü bireylerin güdülenmesinin ve yüksek morale sahip olmasının yolu, mesleğe girişte varolan ve meslekte geçen yıllar boyunca yenileri edinilen beklentilerin karşılanması ile yakından ilişkilidir (Uras ve Kunt, 2006). Bu çalışma ile öğretmen adaylarının kendi gözleriyle ihtiyaç duydukları mesleki yeterliklerin neler olduğunun belirlenmesi eğitim sistemini oluşturan her bir değişken (okul yönetimi, öğretim elemanları, arkadaş, aile, öğretim programları, kendileri, yerel yönetim) dikkate alınarak incelenmiştir. Bu yönüyle çalışmada ulaşılan sonuçların Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programının revize edilmesinde program geliştirmecilere katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Yöntem: Araştırmada, nitel araştırma yöntemini nicel araştırma yönteminin takip ettiği keşfedici karma araştırma yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2003). Araştırmanın nitel boyutunda, ölçme aracının geliştirilmesi ve bir olgu olarak araştırma kapsamında ele alınan “fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini arttırmada/desteklemede çoklu değişkenlerden beklentilerinin” belirlenebilmesi için olgubilim deseni kullanılmıştır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın nicel boyutunda ise, belirlenen bu beklentiler hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri tarama tekniği kullanılarak durumun betimlenmesi amaçlanmıştır (Karasar, 2009). Çalışmanın sınırlandırılmış evrenini, AEÜ Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, bu sınırlandırılmış evrenden rastgele yolla seçilen 169 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Beklenti Belirleme Ölçeği” (BBÖ) kullanılmıştır. BBÖ'nün geliştirilmesinde, çalışma grubunda bulunmayan sekiz öğretmen adayına yedi boyutu olan (fakülte yönetiminden, öğretim elemanlarından, arkadaşlarından, öğretim programından, yerel yönetimden, aileden ve kendilerinden beklentiler) bir açık uçlu soru görüşme tekniği kullanılarak sorulmuş ve elde edilen veriler taslak ölçme aracını geliştirmede madde havuzu oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir boyutta verdikleri cevaplar frekanslarına göre alçalan biçimde sıralanmış ve derecelene ölçeği formatına dönüştürülmüştür. Taslak ölçme aracında, bu haliyle toplam 144 beklenti maddesi yer almıştır. Bu formun öğrencilere uygunluğunu belirlemek, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tamamlamak için ölçme aracının değerlendiriciler arası uyuma bakılmış ve bu süreçte, iki fen bilgisi eğitimcisi uzman grup olarak belirlenmiştir. İki değerlendiricinin ölçme aracından 38 maddeyi çıkartılması gerekli madde olarak sınıflarken, 15 madde için düzeltildikten sonra kullanılmalı ve 6 madde içinde diğer bir maddeyle birleştirilip kullanılmalı doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Ölçme aracı en son haliyle, toplam 100 beklenti maddesini içerecek biçimde ve yedi boyuttan oluşan beşli dereceli ölçek (Tam, Çok, Orta, Az, Hiç) türünde yapılandırılmıştır. *Sonuç* olarak, değerlendiriciler arası uyumu belirlemek için kullanılan Cohen Kappa katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır. Veri seti analiz edilmeden önce normal dağılım

ve varyansların homojenliği testleri yapılmış ve elde edilen *Sonuçlar* doğrultusunda verilerinin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Sonuçlar: Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini arttırmada öğretim elemanlarından ve fakülte yönetiminden en fazla düzeyde beklenti içinde oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının, fakülte yönetiminden beklentileri arasında en fazla vurgulanan noktalar arasında bir kütüphanenin veya bir çalışma alanının olması, okul temizliği, ücretsiz wi-fi ağı hizmeti, sınıfların teknolojik ihtiyacının karşılanması olarak sıralanırken öğretim elemanlarından beklentiler ise sınavla tehdit edilmeme, bölüme yönelik öğrencilerin motive etme, rencide edici/onur kırıcı konuşmama, etkili iletişim kurma, öğrenciye değer verme gibi öncelikli beklentiler vurgulanmıştır.

Öğretmen adayları arkadaşlarından beklentilerinde bilişsel yada psikomotor becerilerden daha çok duyuşsal beceriler üzerine yoğunlaşmışlardır. Bunlar öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalığa sahip olma, grup çalışmalarında işbirliği anlayışı olma, kıskançlık yapmama, yeniliklere açık olma, derste rahatsız edici davranışlardan kaçınma, ilişkilerin saygı ve sevgi çerçevesinde olması, çıkarsız ilişkiler kurulma ve paylaşımcı olma olarak sıralanmışlardır. Bu beklentilerin ortak noktaları olarak fen eğitiminde değer eğitimi kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğretim programından beklentiler arasında ise çoğunlukla meslek bilgisini artıracak bilgiler ve derslerin olması, uygulama ağırlıklı olması, gereksiz konuların azaltılması ve öğrenci merkezli programların oluşturulması (yapılandırma, araştırma-sorgulamaya dayalı) yer almaktadır.

Elde edilen *Sonuçlar* göstermiştir ki, öğretmen adaylarının beklentileri eğitimsel çevrenin daha çok şekillenirken duyuşsal özelliklerin dikkate alınarak planlanmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimden beklentileri ve bu eğitimi planlayanların öğretmen adaylarından beklentileri öğrenme-öğretme sürecinin şekillenmesinde önemli rol oynadığı düşünüldüğünde, bu paydaşların ortak beklentilerin de dikkate alınarak şekillenen programın öğretmen adaylarının motivasyonları, iş doyumları, mesleğe olan tutumları ve başarıları gibi birçok istendik beceriyi de beraberinde getireceği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Mesleki yeterlikler, beklenti, fen bilgisi öğretmen adayları.

Kaynakça

- Bilgin, N. (2006). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Demirci, N., Kırbulut, Z.D., Bektaş, O., Yalcin Çelik, A., Çetin-Dindar, A., & Kılıç, Z. (2010). Pre-service biology, chemistry, and physics teachers' expectations in science courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1715–1719.
- Doğan T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Ekinci, A., & Öter, Ö.M. (2010). Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi: İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlikleri, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Korkmaz, A. (2004). Son Öğretmen Yetiştirme Modeli. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Bildiriler, C.I, 467 - 486,
- Redish, E.F., Saul, J.M., & Steinberg, R.N. (1998). Student expectations in introductory physics. *American Journal of Physics*, 66, 212–224.
- Uras, M., & Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-83.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Kitabevi. Ankara.

The Effects of Creativity on The Higher Education: Case of Turkey

Yrd. Doç. Dr. Gamze SART
Istanbul University
gamzegazi@gmail.com

ABSTRACT

Creativity is vital in many aspects of higher education, particularly in the age of innovation. Any student in any major should have different abilities and skills in order to see multiple points of view, analyze different situations, and find creatively and efficiently appropriate answers. On the other hand, being open to creativity encourages most of the time the university students to be more open-minded. They avoid rigidity in thoughts and actions, while exploring and testing new opinions and knowledge. Sternberg and Lubart (1996) mentioned, "It is through creativity that we can cope with significant challenges in our environments in novel and appropriate ways. Indeed, given the rate at which the world is changing, the importance of creativity to our lives is likely to increase" (p. 678). Hence, creativity can help university students in addressing new and emerging challenges while identifying what problems are worth solving. As Kessler (2000) pointed out that developing the environment in order to increase creativity is significant in educating a generation of young people who can visualize new solutions to the problems of today's and tomorrow's work force, social context, and environment. However, as she had argued that the methods of present higher education suppress rather than stimulate creativity. This low level of creativity makes the students to think, analyze, and solve less effectively and efficiently in the real world environment. In that way, the theoretical framework of Cropley (1997) is taken into consideration in this study to understand how creativity is cultivated at the university, particularly at the universities in Turkey. Cropley's Theory of Behavior Characteristics of Creativity Fostering Behavior has focused on nine creativity-fostering behaviors in the education (1997):

These are encouraging students to learn independently, having a socially integrative style of teaching, motivating students to master factual knowledge so there was a solid base for divergent thinking, delaying judgment of student ideas, and encouraging flexible thinking in students by promoting self-evaluation in students, taking student questions and ideas seriously, offering opportunities to work with a variety of materials and under many different conditions, and helping students to learn and to cope with frustration and failure so that they would have the courage to try again.

According to the Cropley's Theory of Behavior Characteristics of Creativity Fostering Behavior, this study aims to analyze how the role of the university environment has affected on the development of the creativity. The participants (124) were selected from three different universities. They were coming mainly from the departments of Engineering in which 52 % of them were male. By using phenomenological analysis, nine research questions related to Cropley's Theory of Behavior Characteristics of Creativity Fostering Behavior were answered in the semi-structured interviews. The collected data were analyzed in Atlas.ti 7 in order to make depth study according to the nine research questions.

As a result, most (86%) of the students agree that the professor as the educator must first have intrinsic motivation, which positively affects creativity fostering behaviors. Additionally, the educator's intrinsic motivation and creativity fostering behaviors lead creativity while teaching/learning goals are achieved. More importantly, almost all the students (96%) have mentioned that they become more critical in thinking, understanding, analyzing, and reflecting the ideas and the concepts. Furthermore, the structure of the learning environment, including the class size has affected 79% of the on their creativity behaviors. Some students (38%) have discussed that the curriculum is not enough to promote creativity. The methodologies of the universities are not enough to meet the needs of today's changes in terms of creativity.

According to the number of the students (85%), even though the best universities in Turkey try to maximize socio-economic benefits by giving them the knowledge of the field, most of the improvements related to creativity in the field are not given in the system in order to go beyond in the area. Additionally, the large number (88%) of the students agrees that the awareness of the educators has been increasing but comparing in the other countries, especially in the US, it is really very primitive and slow. Indeed, according to Cropley (1997), creativity-fostering behaviors are the educator influence and acceptance of student creativity. In this case, however, particularly the senior students have pointed out that the educators do not value and foster creativity. More critically, creativity, which is needed to be embraced by the educator, is taken as a problem, disruption, or burden for the classroom due to the fact that the educators are not ready for the creativity or innovation based curriculum. Moreover, the participants (68%) point out that another main reason of creativity lack is the lack of instruments, including the measurement of creativity in the assessments. According most (83%) the participants agree that the curricula are not well designed in Turkey. More importantly, they have limited implications in the real world problems. They (82%) agree that the curricula should be redesigned to develop awareness about basic skills in creativity, to encourage critical thinking, creative thinking, and to improve basic academic skills, such as leadership skills, lifelong learning, and cultivating emotional intelligence and well-being. According to the participants (88%), creativity should be in their classroom in order to develop and show their full potential before the competitive job environment. The higher education should help them prepare for the most productive life possible not in terms of job, but in terms of cultural and social life. Almost all the participants (96%) agree that they need creativity to make them responsible for finding problems from the simple ones to the most

complicated ones. More importantly, they wish to distinguish the best ones among the worst, and they wish to go beyond to discover hidden and new ones.

Kaynakça

- Cropley, A. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles.(pp. 83- 114). In M.A. Runco,(Ed), The Creativity Research Handbook. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kessler, R. (2000). The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sternberg, R. & Lubert, T. (1996). Investing in creativity. American Psychologist,51, 677-688.

The Impacts of Strategic Talent Management Assessment on Improving Innovation Oriented Career Decision

Yrd. Doç. Dr.Gamze SART
Istanbul University
gamzegazi@gmail.com

ABSTRACT

In the transition from the university to work, most of the university students, even those from the best universities, have problems to find right jobs in the highly competitive innovation oriented work environment (Cooke, 2007). In the ever-changing knowledge-based economic era, most of the students may face various problems since they do not know their own interests, values, and talents in order to develop innovation (Power, 2010). The use of new career assessment is needed to understand deeply the interests, values, and talents of the new graduates according to the needs of the market. Hence, the new tactics can increase the success of the students in the transition from the university to the organization. By developing a career counseling method, personal career management may be adapted and be successful. Hence, a new assessment called 'strategic talent management' is developed in order to develop and follow a successful career path and successful transitions. The main purpose of this assessment is eliminating barriers while increasing innovation and creativity in the highly competitive job environments. In the adoption of the new career path, the university graduate students need to know the strategic tactics by knowing their own personal interests, values, and talents (Zunker, 2011).

Yöntem: In this study, the university students' interests, values, and talents on innovation oriented job environment were investigated while taking into consideration the needs of the market. For that reason, two assessments were given to the students. The first one was the strategic talent management' and the innovation potential assessment. Since innovation has significantly become important, the study environments at the university have been playing an important and crucial role on students' interests, values, and talents as well as on their personality development. In this study, the university students (n=390), who came from two different universities in Turkey, had participated and answered strategic talent management assessment before graduating from the university and after working in organizations. In order to understand the effects of the strategic talent management assessment, the control group had taken as well. All the participants including those in the control group took the innovation potential assessment. In addition, some personal and social demographic data were gathered from the participants. Then, data were analyzed using SPSS-17.0 and descriptive and inferential statistics. The evaluation was checked together with the participants in the semi-structured interviews in order to understand deeply the relation between the strategic talent management and innovation oriented career decisions.

Beklenen Sonuçlar:The evaluations showed a significant difference between the participants who took the strategic talent management assessments and who did not in innovation potential assessment. The participants who had find the jobs had become more oriented and successful in innovation-based duties. Also, there was a significant difference between participants who took the strategic talent management and who did not in creativity, flexibility, self-confidence, and achievement drive. More importantly, there was not seen any significant difference in the control groups in all scales of the strategic talent management.

Furthermore, the data which was gathered from the semi-showed that the strategic talent management had inevitably affected the students' leadership, social innovation, and entrepreneurship interests, values, and talents after graduation in many ways. During this transformation process and transition period, knowing their interests, values, and talents according to the needs of the market had been influenced to a greater degree in their self-confidence. Most of the participants (94%) agreed that assessing the interests, values, and talents before their graduations had affected their career decisions, even in choosing the different organizations and the departments in the organizations. According to the data, the large number of the participants (85%) becoming aware about the interests, values, and talents played important and crucial roles in the development of their leadership comparing to those who did not take the assessments. More importantly, the large number (96%) had mentioned that these practices had improved their self-confidence, particularly in taking much more responsibilities for their organizations where they worked. Hence, their activities had increased and they became more engaged than those who did not take the assessments. In these study, it was clearly understood that the strategic talent management assessment was much more effective and efficient in career decisions, especially in those organizations where innovations was highly demanded. Additionally, a large number of the (86%) participants agreed that the effects would be significantly seen after the graduation of the university as entrepreneurial interests, values, and talents. As a result, as most (86%) participants clarified that the strategic talent management assessment played important and crucial roles in empowering their career decisions. The large number of the participants, who did not take the assessment, had identified a number of issues including a general lack of access to better job opportunities, especially those of innovation oriented. Some of them (48%) had clarified that they did not have clear career pathways comparing to those who had taken the assessment. The participants (76%) who had the chance to take the assessments had clearly defined that world-class companies needed world-class talents so that they strongly believed that they had to improve themselves in terms of interests, values, and talents in the higher education in order to be ready in highly innovative job environments. The study showed that the assessment had helped 87% of the participants to get more involved in the needs of the market in order to make impacts in today's society since they became more aware about themselves.

Kaynakça

- Cooke, P. (2007). Regional innovation, entrepreneurship and talent systems. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 7(2), 117-139.
- Power, S. J. (2010). Career management tactical innovations and successful inter-organizational transitions. *Career Development International*, 15(7), 664-686.
- Zunker, V. G. (2011). *Career counseling: A holistic approach*. CengageBrain. com.

Effects of Lack of Intellectual Property Rights and Licensing Awareness on Universities Opportunities: Case Of Turkey

Yrd. Doç. Dr. Gamze SART
Istanbul University
gamzegazi@gmail.com

ABSTRACT

In today's highly challenging knowledge-based economy, many universities have been taking additional value from their technologies developed in their research laboratories by licensing their intellectual property (Tidd & Bessant, 2011). In Turkey, however, this issue is very new and most of the university administrators are not aware about the intellectual property rights (Pathak, Xavier-Oliveira, & Laplume, 2013). As Huizingh has mentioned that such technology transfer of the universities has recently become an important dimension for the university strategy, as part of a trend called open innovation. Open innovation can involve both bringing knowledge from university into the innovative corporations and also transferring technologies from within the corporation to external partners, like the universities. By licensing their technology, universities have achieved a successful return on other and more deep R&D. In that way, technology transfer by licensing technology helps universities (Huizingh, 2011). However, in many universities, especially in Turkey instead of licensing technology in order to achieve additional revenues by annual royalties, have not been very effective in licensing. In particular, universities transfer their competitively outstanding technologies due to the lack of strategic management. Additionally, researchers often have difficulty in licensing opportunities due to the lack of the technology licensing offices (Shane & Somaya, 2007).

In order to understand the Turkish universities in technology transfer and licensing, a well-rounded research had been conducted in Istanbul, the most developed city in Turkey, in which two different universities had been chosen. After analyzing the academic and managerial background on technology licensing, exploratory interviews with 45 researchers in two different faculties, which were engineering and medicine, had been conducted to understand deeply the level of awareness about the technology transfer and licensing. Additionally, a simple questionnaire was given to overview the general knowledge of the researchers in licensing and intellectual property rights. In the study, a phenomenological analysis was conducted and 16 research questions were taken into consideration during the semi-structured interviews. Then the data were overviewed critically by using Atlas.ti 7 to elaborate deeply the main situation regarding to the technology transfer and licensing.

The results of the depth analysis showed that most of the participants (88%) accepted that they did not know about the technology transfer and licensing. More significantly, the most of the participants from the faculties of medicine and engineering were not aware about the importance of the technology that they had developed in terms of licensing and royalties that they could earn. Those (43%) who were developing technology and transfer of the technology to the corporations felt alone and scared about licensing. Some (22%) of the young participants had mentioned about the negative attitudes of the older professors. Those, who were successful in technology transfer and licensing, on the other hand, had mentioned that they did not like to talk about licensing and they preferred to work in corporations rather than in the university in order to protect themselves from the negative attitudes of their colleagues. Most (89%) of them strongly clarified that they had potential technological solutions for specific problems, but they faced the challenges for technology transfer and licensing. The participants from the medicine had less knowledge in technology transfer and licensing than those from the engineering faculty. Some of them (32%) could not identify profitable applications of their studies. In addition, the large number of the participants (87%) had defined transferring technology as a complex process. They could not deal with the licensing activity. Hence, that mentioned that they needed technology licensing office to cope effectively and efficiently with managerial formalities.

Kaynakça

- Huizingh, E. K. (2011). Open innovation: State of the art and future perspectives. *Technovation*, 31(1), 2-9.
- Pathak, S., Xavier-Oliveira, E., & Laplume, A. O. (2013). Influence of intellectual property, foreign investment, and technological adoption on technology entrepreneurship. *Journal of Business Research*.
- Shane, S., & Somaya, D. (2007). The effects of patent litigation on university licensing efforts. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 63(4), 739-755.
- Tidd, J., & Bessant, J. (2011). *Managing innovation: integrating technological, market and organizational change*. Wiley.com.

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Becerileri ile Görsel-Motor Gelişimlerinin İncelenmesi *

Doç. Dr. Derya ARSLAN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
deryaarslan@mehmetakif.edu.tr

Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
zeynepkaratas@mehmetakif.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAĞ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
rsag@mehmetakif.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: İlköğretim Kanununda yapılan değişiklikle 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren ilkokula başlama yaşı bir yıl öne çekilmiştir. İlkokula başlama yaşının öne çekilmesinin psikomotor gelişim düzeyi vb. alanlarda sorunlar yaratabileceği belirtilmektedir (Eğitim Sen, 2012, Türk Eğitim Sen, 2012, Ortadoğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, 2012, Türk Tabipler Birliği, 2012). Dünyada erken yaşlarda okuma yazma öğretime başlayan ülkeler bulunmaktadır (Güneş, 2007; Sassoon, 2005; Vinter ve Chartrel, 2010). Ancak çocukların okula başlamasında önemli olan bir diğer etken çocuğun hazır bulunuşluğudur. Bu çalışmada öğrencilerin yazı gelişimleri üzerinde durulmaktadır.

Yazma, duyu, düşünce, istek ve olayların bilişsel bir süreç sonucunda, gerekli sembol ve işaretlerle motorsal olarak üretilmesidir (Akyol, 2006; Özbay, 2007). Yazı ile ilgili çalışmalarda yazı yazmayı etkileyen farklı faktörler incelenmiştir. Yazı yazmayı etkileyen faktörlerden biri de kas gelişimidir (Akyol, 2006). Yazıyı belli bir hızla yazabilmek, satıra dizmek, uygun büyüklükte yazabilmek küçük kasların gelişimi ve kontrolünün kazanımıyla ilişkilidir. Küçük kasları henüz gelişim süreci içinde bulunan çocuklarda; bu dönemde uzun süreli, aralıksız yazma çalışmaları yapmak onlarda yorgunluk belirtilerinin çıkmasına, gerginliğe ve isteksizliğe neden olur (Özdemir, 2008). Kas gelişimini tam olarak tamamlayamayan çocuklar motorsal üretimde zorlanmaktadır. Bu durumda el göz koordinasyonu sağlanamamaktadır (Akyol, 2006) ve öğrencinin kalemi tutarken ya da yazı yazarken problemler yaşamasına neden olmaktadır.

Öğrencilerin psikomotor gelişimleri çeşitli testlerle (örneğin Beery-Buktenica) ve yazı becerileri çeşitli değerlendirme teknikleriyle ölçülmektedir. Yazı değerlendirme tekniklerinden biri Likert tipi ölçekle yazı örneklerini puanlamayı içine alan bütüncül puanlama sistemidir (Graham, 1986). Yazı okunaklılığı beşli ölçekle (Phelps, Stempel ve Speck, 1985), yedili ölçek (Ziviani ve Watson-Will, 1998), dokuzlu ölçekle (Graham, Berninger, Weintraub ve Schafer, 1998) değerlendirilmiştir. Yazı becerileri ile psikomotor becerilerin gelişimini birlikte inceleyen çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Clark, 2010). Türkiye’deki eğitim sistemindeki yeni değişiklikler, öğrencilerin 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren birinci sınıfa erken başlamaları, yazı ve görsel-motor becerilerin araştırılması gerektiğini göstermiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı farklı yaş gruplarındaki birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ile görsel-motor becerilerinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde Burdur il merkezinde küçük yaş ve büyük yaş grubu sınıflarının ayrı sınıflarda olduğu, aynı sosyal çevreden öğrenci alımı yapan ilkokullardan biri tesadüfi olarak seçilmiştir. Çalışmada yer alan sınıfların seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Büyük yaş grubunda (81-89 aylık) 10 kız, 12 erkek, küçük yaş grubunda (67-78 aylık) 13 kız, 7 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin motor-görsel becerileri “Beery – Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Birleştirme Testi 6” (Beery, Buktenica & Beery, 2010), yazma becerileri ise, “kopyalayarak, dikte ve serbest yazma” puanlarıyla elde edilmiştir. Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-motorsal Birleştirme testinin Türkiye normları Tekok-Kılıç, Elmastaş-Dikeç, & Can (2010) tarafından yapılmıştır. Kopyalayarak yazma için bütün harflerin kullanıldığı bir cümle (21 sözcük), dikte ile yazma çalışmasında bir metin ve serbest yazma çalışmasında ise öğrencilere örnek bir durum verilmiş ve bu durumda neler yapacağını anlatarak yazması istenmiştir. Kopyalayarak, dikte ve serbest yazma çalışmalarında, öğrenci yazıları sadece biçimsel olarak değerlendirilecektir. Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Testi ve yazma çalışmaları Mayıs 2013’te öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin yazıları biçimsel olarak (bitişik eğik yazı yazma kurallarına uygunluğu açısından) değerlendirilecektir.

Sonuç: Alan yazın incelendiğinde, ilkokula başlama yaşı değişikliği öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak araştırıldığı görülmüştür (Başar, 2013; Kartal, 2013; Öztürk, Uysal, 2013). Bu alanda özellikle öğrencilerin yaşadıklarının betimlenmesi önemlidir. Bu araştırma *Sonuçları*yla farklı yaş gruplarında olan birinci sınıf öğrencilerinin yazı becerisi ile görsel-motor becerilerinin betimsel analizi ortaya konulmaya çalışılacaktır. *Bulgular* ve tartışma bölümlerinin yazımı devam etmektedir.

Anahtar sözcükler: Birinci sınıf, bitişik eğik yazı, görsel-motorsal gelişim, yazı becerisi.

* Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 0176-NAP-13 Nolu projeden üretilmiştir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (5. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başar, M. (2013). The evaluation of the 60-66 months old primary school students' personal self-care and initial reading and writing skills according to teachers. *Turkish Studies*, 8 (8), 241-252.
- Beery, K.E., Buktenica, N.A. & Beery, N. A. (2010). *Beery-Buktenica developmental test of visual-motor integration* (sixth edition). USA: Pearson.
- Clark, G. J. (2010). The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual-motor skills in kindergarteners. Unpublished doctoral thesis, Iowa State University.
- Eğitim Sen. (17.08.2012). Oyun Çağındaki Çocuklarımızı Postal Zihniyetine Teslim Etmeyeceğiz! Ankara: <http://www.egitimsen.org.tr> 21 Kasım 2012'de alındı.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temeli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Graham, S. (1986). The reliability, validity and utility of three handwriting measurement procedures. *Journal of Educational Research*, 79 (6), 373-380.
- Graham, S., Weintraub, N., Berninger, V. W. ve Schafer, W. (1998). Development of handwriting measurement procedures. *Journal of Educational Research*, 92 (1), 42-51.
- Kartal, S. (2013). Türkiye'de ilkökula başlama yaşının beş yaşa indirilmesinin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi. *Mülkiye Dergisi*, 37 (3), 201-214.
- ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü . (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü. Ankara: <http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents> 25 Kasım 2012'de alındı.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II* (2. Baskı). Ankara: Öncü Yayınları.
- Özdemir, N. (2008). *İlköğretim I. Kademe Yazı Öğretiminde Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, E., & Uysal, K. (2013). Comparison of primary school first graders' literacy process in terms of chronological age. *Turkish Studies*, 8 (8), 1041-1054.
- Phelps, J., Stempel, L. ve Speck, G. (1985). The children's handwriting scale: a new diagnostic tool. *Journal of Educational Research*, 79 (1), 46-50.
- Sassoon, R. (2003). *Handwriting: The Way to Teach it* (2nd ed.). London: Sage.
- Tekok-Kılıç, A., Elmastaş-Dikeç, B. & Can, H. (2010). 6-15 yaş arası çocuklarda görsel motor birleştirme işlevlerinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (2), 97-104.
- Türk Eğitim Sen. (2012). 4+4+4 Kimleri, nasıl mağdur edecek ? http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=14545.
- Türk Tabipler Birliği. (2012). Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları. <http://www.ttb.org.tr/kutuphane/okulabaslama.pdf> 11 Kasım 2012'de alındı.
- Vinter, A. ve Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, 20, 476-486.
- Zviani, J. ve Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7-14-year-old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45, 59-64.

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hkazu@firat.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Hacettepe Üniversitesi, md49@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Eğitim sürecinde bireylere, dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört alt becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu becerilerden dinleme, bireyin çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılaması ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlaması açısından son derece önemlidir (Çiftçi, 2007, s.131). Dinlemeyi genellikle ya çözüm üretmek ya da bir şeyler öğrenmek için bilinçli olarak yaparız. Araştırmalara göre insanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamaktadırlar (Akyol, 2006; Göğüş, 1978; Winn, 1998).

Dinleme, her gün, etrafımızda olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız önemli zihinsel becerilerden biridir. Dinleme becerisi, diğer becerilerden farklı olarak çok erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Bireyin dinleme becerisindeki bu gelişim, algılama gücündeki gelişimle paralellik göstermektedir. Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı doğru olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriyi başarılı bir şekilde kullanabilen dinleyicileri niteleyen kavramların çeşitliliği, dinleme türlerini ortaya çıkarmıştır. İlgili yayınlar incelendiğinde; dinleme türlerinden aktif dinlemenin diğer dinlemelere nazaran daha fazla etkileşim sağladığı ve dinleyenin sadece duyduğunu değil, aynı zamanda doğru anladığını da gösterdiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, aktif dinlemenin öğrenilebilecek en önemli iletişim becerilerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Wolvin ve Coakley, 2000). Aktif dinlemede, mesajı alan kişi gönderen kadar etkin olmaktadır. Mesajı alan kişi, öncelikle gönderenin duygularını ve iletinin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmakta, daha sonra anladıklarını, doğruluğunu sınamak için kendi sözcükleri ile gönderene iletmektedir. Dolayısıyla aktif dinleme, konuşan kişinin anlatmak istediği duygularını ve bunun içeriğini ona geri iletme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Cihangir, 2004, s.41). Aktif dinleme yeterliğine sahip dinleyici bu davranışıyla konuşmacıya ve anlattıklarına değer verdiği, onun sorunlarıyla ilgilendiği izlenimi vermektedir. Böylece aktif dinleme, günlük yaşamda kişilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamalarını ve bireylerin yaşadıkları sorunlarını çözmelerini kolaylaştırmaktadır.

Aktif dinleme öğrenme sürecinde de, öğrencilerle olan iletişimde onların duygularının anlaşıldığının gösterilmesinde oldukça etkili olabilmektedir. Çünkü aktif dinleme konuşana kendi duygu ve düşüncelerine saygı duyulduğunu, dinlendiğini ve anlaşıldığını hissettirerek gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci iletişimde aktif dinleme becerileri kullanıldığında, öğrenciler öğretmenin kendilerini anladığının farkına varırlar ve görüşlerini anlatmak gayesi ile daha fazla gayret göstermelerinin yanı sıra, kendine değer ve önem verme duygusunu da geliştirirler (Yoncalık ve Çimen, 2006, s.137). Ayrıca aktif dinleme okul başarısında da oldukça önemli bir yere sahiptir (Wolvin ve Coakley, 2000). Legge (1971), aktif dinleme becerisine sahip öğrencilerin okul başarısının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aktif dinlemenin bütün bu olumlu yanları, öğrenme-öğretme sürecinde bu dinleme becerisine özel bir önemin verilmesini gerektirmektedir. Bu da ancak öğretmenlerin aldıkları öğretmenlik eğitimi sırasında bu becerilerle donanık yetiştirilmeleriyle mümkün olacaktır.

Bu düşünceler doğrultusunda bu çalışmada, öncelikle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde aktif dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyleri belirlenerek, aktif dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyleri ile cinsiyet, bölüm ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Matematik Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından, ilk olarak literatür taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 21 maddelik taslak bir anket hazırlanmıştır. Ölçme aracının geçerliğini sağlamak üzere, bu taslağa yönelik konuyla ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından 18 maddeden oluşan anket, 268 öğretmen adayına uygulanmış ve ön uygulama sonucu olarak veriler işleme alınmıştır. Anketin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .714 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Literatür taraması, uzman görüşleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde son halini alan ölçme aracı, örneklemdeki bölümlerin dördüncü sınıflarında öğrenim gören 672 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının, anketteki aktif dinlemeye yönelik her bir yeterliğe ne derecede (sıklıkla) sahip oldukları 5'li Likert tipi kullanılarak (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Genellikle, 5-Her zaman) belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamanın yanı sıra; cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmada t testi kullanılmıştır. Bölüm ve üniversiteye geçişte kullandıkları puan türü değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da normal dağılıma uygunluk testinin sonucuna göre dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskall Wallis H (KWH) testleri kullanılmıştır. Kruskall Wallis H testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak Mann Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Ankette yer alan ilgili maddelerin düzeyini belirlemek için “*Hiçbir zaman 1.00 – 1.80, Nadiren 1.81 – 2.60, Bazen 2.61 – 3.40, Genellikle 3.41 – 4.20, Her zaman 4.21 – 5.00*” puan aralıkları dikkate alınmıştır.

Sonuçlar: Elde edilen Sonuçlara göre, öğretmen adaylarının ölçekteki aktif dinleme yeterliklerinin çoğuna ‘genellikle’ düzeyinde sahip oldukları görülmüştür. Aynı ayrı madde ortalamalarına bakıldığında ise öğretmen adaylarının *bir kişi konuşurken onu dinlediğini hissettirme* yeterliğine sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu maddenin genel olarak aktif dinlemenin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde, bu sonucun olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının dinlerken ‘bazen’ *not tutmaları*, aktif dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyleri bakımından olumsuz bir *Sonuç* olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının aktif dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, *not ederek dinleme* yeterliğini kadın öğretmen adaylarının daha sıklıkla gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının *birini dinlerken uygun aralıklarla “evet anlıyorum” anlamında başını sallama* yeterliğini daha sıklıkla yaptıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümleri dikkate alındığında, sözel ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile sayısal ağırlıklı bölümlerdeki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık çıktığı göze çarpmaktadır. Bu *Bulgular*, genel olarak sözel alanların, sayısal alanlara göre aktif dinleme yeterliklerine sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türleri ile aktif dinleme yeterliklerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farklılık, sözel ve eşit ağırlık puan türlerine sahip olan öğretmen adaylarının sayısal puan türüne sahip olanlara göre aktif dinleme yeterliklerini daha sıklıkla gösterdikleri yönündedir.

Bu sonuçlar ışığında; öğretmen adaylarına not tutma alışkanlığı kazandırma ve lisans eğitimi sırasında özellikle sayısal ağırlıklı bölümlerde öğrenim görenlerin aktif dinleme yeterliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.

Anahtar kelimeler: İletişim, etkili dinleme, aktif dinleme yeterlikleri, öğretmen eğitimi

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif Dinleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 231-241.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.
- Legge, W. B. (1971). Listening Intelligence and School Achievement. S. Duker (Ed.), In *Listening: Readings II*. NJ: Scarecrow Press.
- Winn, D. D. (1998). Develop Listening Skills as a Part of the Curriculum. *The Reading Teacher*, November, 144.
- Wolvin, A. D., Coakley, C. G. (2000). Listening Education in the 21st Century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152.
- Yoncalık, O., Çimen, Z. (2006). Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (7), 135-144.

Assoc. Prof. Dr. Osman TİTREK
Sakarya University
otitrek@sakarya.edu.tr

ABSTRACT

The term trust has been one of the mostly argued issues in organization literature (Burke, Sims, Lazzara & Salas, 2007: 607). Robinson and Rousseau (1994) claimed that trust was in relation with the fields that concerned with the human sciences. Trust is a really effective factor which plays an important role in motivating the workers in an organization (Aslan & Özata, 2009). According to Conger and Kanungo (1987), trust is a significant component in the organizations to develop an effective leadership.

Dirks & Ferrin (2001) tried to explore two mainly different models that explain how trust might have positive impact on attitudes, perceptions, behaviors, and performances within organizational settings. They first examined the dominant model which accepted by the other scholars and then they developed an alternative model: Trust facilitates or hinders the effects of other determinants on attitudinal, perceptual, behavioral and performance results through two distinct perceptual processes. Aslan & Özata (2009) did a study in order to evaluate the impact of leader- member exchange on organizational trust. The results showed that the one who positively evaluated the leader-member exchange had a high level of organizational trust. They also evaluated themselves positively and felt closer to their principals.

The most usual argumentation for why shared leadership is emerging, and why it is needed, is that the leader cannot be the expert in teams composed of people with different expert skills (Andréas & Lindström, 2008). Shared leadership provides a stronger leadership than relying on one top leader, and that this is particularly needed in knowledge work where the leader is often at significant knowledge disadvantage compared to a team of many members (Pearce & Manz, 2004) and emphasizes collaboration and the relational processes of co-construction as the bases of leadership (Mielonen, 2011). Shared leadership is seen as a group process by which leadership is distributed among, and stems from, team members (Pearce & Sims, 2000).

Relations between Organizational Trust and Shared Leadership

The behaviors of employees in organizations and their relationship with their performance are affected by a few variables (Çokluk & Yılmaz, 2010). One of the most important of these variables is shared leadership of the workers in an organization since shared leadership is considered as the behavior which affects teachers. The impacts of shared leadership of school principals on teachers' organizational trust perceptions can be regarded as one of the most significant factors which play a critical role in the positive development of teachers' organizational trust at school. Thus, school managers should have the necessary power to affect the teacher trust in their school by constructing shared leadership behaviors (Baş & Yıldırım, 2010).

In the literature, it is clear that organizational trust has been studied with leadership behaviors (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, and Fetter 1990; Podsakoff, MacKenzie, and Bommer, 1996a&b; Pillai, Scandura, and Williams, 1999;). However, there is not enough study related to relationship between organizational trust level and shared leadership skills in schools in Turkey. The aim of the research is to examine the relationship between teachers' perceptions of organizational trust and shared leadership. For this purpose, the following questions were answered:

- 1.What is the level of organizational trust in schools?
- 2.What is the level of shared leadership skills (joint completion of tasks, mutual skill development, decentralized interaction, and emotional support) in schools?
- 3.Is there a significant relationship between organizational trust and shared leadership and its sub-dimensions (joint completion of tasks, mutual skill development, decentralized interaction, and emotional support) in schools?

Method: In this research, a correlational survey method was used to determine the relationship between organizational trust level and shared leadership skills of teachers and principals.

Study Group: The study group consisted of randomly selected 1174 teachers and principals who worked in different types of schools in İstanbul, Kocaeli and Sakarya provinces of Turkey in the academic years of 2012-2013.

Data Collection Instruments: The database was gathered through two scales; Organizational Trust Scale with 16 items which was adapted and used by Polat (2007) and Shared Leadership Perception Scale adapted by Bostancı (2012) with 18 items and 4 sub-dimensions.

Data analysis: Means and standard deviation, correlation analysis and variance analysis were used. Correlation analysis was used to describe the degree and the direction of the relation between organizational trust degree and shared leadership perceptions of the participants. Correlation and regression analyses were made at $p < .01$ level.

Results: Based on sub-problems, the result of overall mean of the items ($\bar{X} = 3,46$) shows that the participants strongly agree with the statements in the questionnaire. It can be said that the teachers highly trust in the school managers. The second research problem of the study is to investigate the level of shared leadership skills (joint completion of tasks, mutual skill development, decentralized interaction, and emotional support) in schools. Moreover, the arithmetic mean values calculated

for each dimension range between ($r = 5, 80$) and ($r = 24, 72$). The result of overall mean of the shared leadership ($r = 2, 77$) and trust level ($r = 3,46$). It can be said that the teachers' views are in positive way regarding shared leadership and its sub dimensions.

Table 1. Correlations between organizational trust and shared leadership perceptions of the teachers and school managers through its dimensions

Dimensions		Joint completion of tasks	Mutual skill development	Decentralized interaction	Emotional support	Leadership	Trust
Joint completion of tasks	r p N	-					
Mutual skill development	r p N	,66** ,000 1170	-				
Decentralized interaction	r p N	,17** ,000 1157	,12** ,000 1172	-			
Emotional support	r p N	,62** ,000 1167	,62** ,000 1182	,17** ,000 1170	-		
Leadership	r p N	,93** ,000 1145	,77** ,000 1145	,467 ,000 1145	,76** ,000 1145	-	
Trust	r p N	,60** ,000 1127	,45** ,000 1142	,23** ,000 1130	,55** ,000 1137	,60** ,000 1103	-

** Correlations are significant at .01 level

** Correlations are significant at .01 level

When we examine Table 2, it is seen that there are significant and positive correlation between shared leadership and trust and dimensions: joint completion of tasks ($p = ,000$; $r = ,60**$), mutual skill development dimension ($p = ,000$; $r = ,45**$), decentralized interaction ($p = ,000$; $r = ,23**$), emotional support ($p = ,000$; $r = ,55**$), trust ($p = ,000$; $r = ,60**$), at .01 level. If the shared leadership perception increases the trust level increases as well.

Discussion: The purpose of the study was to find out the level of organizational trust and shared leadership skills and to examine the relationship between these two concepts in schools through teachers' perceptions. The research revealed that the teachers possess a high level of organizational trust and a medium level of shared leadership skills. This finding was parallel to the previous research results (McAllister, 1995; Bradford, & Cohen, 1998; Gillespie, & Mann, 2004; Ziegert, 2005; Burke, Sims, Lazzara & Salas 2007; Yaron 2009; Kocolowski, 2010; Evaggelia & Vitta, 2012). When we consider the organizational trust level, they found that teachers strongly agree with the statements in the questionnaire. We can infer that teachers trust in their school principals at a high level.

The correlation analysis revealed that the level of organizational trust and shared leadership skills of the teachers and principals in schools are positively and significantly correlated with each other. The only negative correlation is between leadership skills and its sub-dimension decentralized interaction. The other sub-dimensions are related to each other positively. Results are correspondent with the previous findings in the literature. For example, Aslan & Özata (2009) also found a positive correlation between leadership and organizational trust. Beforehand, Dirks and Ferrin (2001) tried to explore the positive impacts of different variables on organizational trust. The current study is significant because of its unique implication in Turkey. Differently, Hulpia, Devos and Keer's study (2011) examined the relation between organizational trust and distributed leadership perspective and teachers' organizational commitment was related to quality of the supportive leadership, cooperation within the leadership team, and participative decision-making.

Based on these research results, to develop the organizational trust and shared leadership skills, the following suggestions can be offered as well;

- Democracy in the school processes and decision making and justice perceptions has to be supported in the schools and all rights have to be taken based on rules in Turkish schools.
- Teacher education programs at universities should include educational leadership and organizational trust subjects in their syllabus.

Keywords: trust, shared leadership, school, teachers and principals

References

- Andréas, E. & Lindström, S. (2008). Shared leadership as a future leadership style - will the idea of the traditional top-down manager be an obstacle? *Unpublished Master Thesis*, University of Gothenburg, School of Business, Economics and Law, Sweden.
- Aslan, Ş. & Özata, M. (1994). The effect of leader-member exchange on organizational trust. *Social and Economic Research Journal*, 95-116.
- Baş, G. & Yıldırım, A. (2010). Evaluation of elementary school principals' instructional leadership behaviours. *e-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 5(4), 1909-1931.
- Bradford, D. L., & Cohen, A. R. (1998). *Power up: Transforming organizations through shared leadership*. Chichester, England: Wiley.
- Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara E. H., & Salas E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *Science Direct*, 18, 606-632.
- Cokluk, O. & Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behavior and organizational commitment in Turkish Primary Schools. *Bilig*, 54, 75-92.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational Settings. *Academy of Management Review*, 12 (4), 637-647.
- Dirks, K. T. & Ferrin D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12 (4), 450-467.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.
- Evaggelia, F. & Vitta, A. (2012). Is shared leadership the new way of management? Comparison between vertical and shared leadership. *Science Journal of Business Management*, 2(5).
- Gillespie, N. A., & Mann, L. (2004). Transformational leadership and shared values: The building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 588-607.
- Kocolowski, M. (2010). Shared leadership: Is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys*, 3, (1). 22-32.
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38, 24-59.
- Pearce, C. & Manz, C. (2004). 'Shared leadership'. *Executive Excellence*, 21(7), 6-8.
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2000). Shared leadership: Toward a multi-level theory of leadership. In M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, & S. T. Beyerlein, *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams* (pp. 115 - 139). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pillai, R. & Eric, S. W. (1996). *Performance beyond expectations? A study of transformational leadership, fairness perceptions, job satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behavior*. Paper presented at the meeting of the National Academy of Management, Cincinnati, OH.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996a). A meta-analysis of the relationships between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81: 380-399.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996b). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22: 259-298.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1: 107-142.
- Robinson, S. L. & Rousseau D. M. (1994). Violating The Psychological Contract: Not The Exception But The Norm. *Journal Of Organizational Behavior*, 15, 245-259.
- Vineburgh, J. H. (2010). A study of organizational trust and related variables amongs faculty members at HBCUs. *Published PhD Thesis*. University of Iowa.
- Yaron, J. (2009). Shared leadership – practice and perceptions of teachers in a virtual community. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Hebrew University.
- Ziegert, J. C. (2005). Does more than one cook spoil the broth? An examination of shared team leadership. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Maryland.

Üniversite Öğrencilerinin Portfolyo Amaçlı Bulut Teknolojileri Kullanımına Yönelik Tutumları

Yrd. Doç. Oğuzhan ÖZDEMİR
Fırat Üniversitesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölümü
oguzhan@firat.edu.tr

Hüsamettin ERDEMCI
YL Öğrencisi
Fırat Üniversitesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Bölümü husamerdemci@gmail.com

ÖZET

Bilgisayar ve internet kullanımı bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılan “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması” Sonuçlarına göre 2013 yılında Türkiye genelinde bilgisayar kullanım oranı %49,9, internet kullanım oranı ise %48,9’dur (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013). İnternet kullanımının bu kadar yaygınlaşmasındaki en önemli unsurlardan biri de son yıllarda internetin mobil teknolojilerde de kullanılmaya başlanmasıdır. İnternetin günümüzde mobil teknolojilerde de kullanılmasıyla birlikte kişi bilgisayara ihtiyaç duymadan her yerde internete erişim sağlayabilmektedir. Mekâna ve zamana bağlı kalmaksızın kişi internetteki bilgiye ulaşabilme imkânına sahip olmuştur (ITU , 2013).

Günümüzde bireylerin çoğu mail adresine sahiptir. Bazı mail hizmeti veren siteler (gmail, hotmail, yandex..) kullanıcılar için dosya paylaşabilecekleri belli bir kapasiteye sahip ve ücretsiz alanlar sunmaktadırlar. Verilen bu hizmet eğitimde ödev toplama aracı olarak kullanılabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu alanlarda öğrenciler öğretim elemanın paylaşacağı klasörlere ödevlerini yükleyebilir veya yükledikleri bir dosya üzerinde değişiklikler yapabilirler. Öğrenciler bu sayede zaman ve mekân konusunda herhangi bir zorluk çekmeden ödevlerini dersin sorumlu öğretim elemanına gönderebilme imkânına sahip olacaklardır. Aynı zamanda öğretim elemanı da ödev toplamak için belirli bir zamanda belirli bir yerde olmak zorunluluğundan kurtulmuş olur. Ödevler elektronik ortamda tutulduğundan ödevleri arşivleme problemi de ortadan kalkmış olur. Bu sistemler istendiği vakit bilgisayarla senkronize bir şekilde de çalışma imkânına sahiptirler yani internete yüklenen bir dosya aynı zamanda bilgisayarımıza da otomatik olarak kopyalanabilmektedir. Böylece olası internet kesintilerinde de kişi dosyalara erişim imkânından mahrum kalmamış olur.

Eğitimin önemli bir parçası olan ödevlerin toplanması, dağıtılması, arşivlenmesi ve istenildiği zaman bu ödevlere erişilememesi bir problemdir. Bu problemi ortadan kaldırmak veya azaltmak için çeşitli yollar denenmiştir. Ancak hala bu sorun tam olarak çözülmüş değildir. Dosya saklama ve paylaşma imkânı veren bulut teknolojileri eğitim kurumları için önemli bir sorunu ortadan kaldırabilir ve daha verimli bir ortam yaratabilirler. Bulut teknolojilerinin kullanımı teknik açıdan faydalı gibi görünse de öğrencilerin bu teknolojilerle ilgili görüşleri ve tutumlarının belirlenmesi bulut teknolojilerinin ödev amaçlı kullanılabilirliği açısından önemlidir.

Amaç: Bu *Çalışmanın amacı*, meslek yüksekokulunda okumakta olan öğrencilerin ödevlerini bulut depolama sağlayıcılar üzerinden toplamaya yönelik öğrenci tutumlarını incelemektir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

- i. Öğrencilerin bulut bilişim teknolojileri kullanım durumları nasıldır?
- ii. Öğrencilerin ödevlerini bulut bilişim üzerinden teslim etmelerine cinsiyete göre tutumları farklılık göstermekte midir?
- iii. Öğrencilerin ödevlerini bulut bilişim üzerinden teslim etmelerine, okudukları bölüme göre tutumları farklılık göstermekte midir?

Sayıtlar: Bu araştırmada, araştırmaya seçilen örneklem evreni temsil niteliğinde olduğu ve katılımcıların *Veri toplama araçlarındaki* soru ve ifadelerle objektif ve içten bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar: Bu çalışma, 2013-2014 akademik yılı güz döneminde Siirt Üniversitesi Siirt Meslek Yüksekokulu’nda ödev amaçlı bulut teknolojilerini kullanan Bilgisayar Programcılığı (gündüz 1. ve 2. sınıflar, gece 1. sınıf), kimya teknolojisi ve gıda teknolojisi bölümlerinde öğrenim gören 122 öğrenciyle sınırlıdır.

Yöntem: Öğrencilerin ödevlerini mail hizmeti veren sitelerin sunmuş oldukları veri depolama alanları üzerinden teslim etmelerine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu ya da geçmişteki bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı ya da betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar N., 2013)

Çalışma grubu: Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim yılı Siirt Üniversitesi Siirt Meslek Yüksekokulu araştırmacının derslerini yürüttüğü bilgisayar programcılığı bölümü gündüz eğitim gören 1. ve 2. sınıflar ile kimya teknolojisi 2. sınıf, gece eğitimi gören bilgisayar programcılığı 1. sınıf ile gıda teknolojisi bölümü 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 51’i bayan ve 71’i erkek olmak üzere toplamda 122 öğrenci bulunmaktadır.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması : Bu araştırmada veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği oluşturulurken literatürde karşılaşılan tutum ölçeklerinden faydalanılmıştır. Farklı ölçeklerdeki maddelerden derse ve kullanılan teknolojiye yakın olan maddeler bir araya getirildiği için ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçekte Cronbach's Alpha değeri 0,799 olan 28 adet tutum ölçmeye yönelik madde mevcuttur. Ölçeğe 9 adet kişisel bilgilerle ilgili soru eklendikten sonra oluşan anketle ilgili uzman görüşleri dikkate alınmıştır.

Anket formları kâğıda basılı bir şekilde sınıf ortamında dağıtılmış ve cevaplandıktan hemen sonra toplanmıştır. Verilerin analizi: Anketlerden elde edilen veriler istatistiksel veri analizi yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ile hesaplanmış ve dağılımın özellikleri ortaya konmuştur. Verilerin karşılaştırılması için ise t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Bu araştırma sonucuna göre %74,6'lık bir oran ile öğrencilerin çoğunun kişisel bir bilgisayara sahip oldukları, okulda internete erişebildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, evde, yurttta ve internet kafelerde de internete erişebildikleri belirlenmiştir. Mevcut araştırmada, öğrencilerin bulut teknolojilerinden haberdar oldukları ve %67,2'lik bir oranla daha önce bu teknolojileri kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bulut depolama hizmeti kullanarak ödev teslim etmeye yönelik kararsız bir tutum içinde oldukları($X^{\bar{}}=3,34$) ve bu durumun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği($p=0,035$) bu araştırma ile saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin aldıkları derse karşı pozitif tutumları kararsızlık seviyesinde olduğu($X^{\bar{}}=3,29$) ve bilişim temelli derslerine karşı da negatif bir tutum içinde olmadıkları($X^{\bar{}}=2,58$) görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir diğer *Sonuç* da cinsiyetin bulut bilişimi ödev amaçlı kullanmalarına yönelik öğrenci tutumlarının bir farklılık göstermediğidir.

Alan yazın incelendiğinde daha önce mail hizmeti veren sitelerin sunmuş oldukları bulut hizmetini kullanarak ödev toplama veya dağıtma işlemi yapan bir araştırma görülmemiştir. Bu sebeple çalışmadan elde edilen veriler başka bir araştırma sonucuyla karşılaştırılamamıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda şu hususlar test edilebilir:

- Öğretim elemanlarının bulut bilişim üzerinden ödev dağıtma veya toplamaya karşı tutumları.
- Bulut bilişim ile LMS(Öğrenim Yönetim Sistemlerinin) ödev kapsamında Karşılaştırılması.

Anahtar sözcükler: Ödev, bulut bilişim, bulut teknolojisi

Kaynakça

- Türkiye İstatistik Kurumu.* (2011, Ağustos 8). Aralık 25, 2013 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?jsessionid=LKGHSMHPY1lb1rY8FFNQrwk3M6T38ybyqT3gYPcC0xLzqTGHnPx7W!-157325726?id=8572> adresinden alındı
- ITU .* (2013, 01 01). Ocak 05, 2014 tarihinde ITU: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> adresinden alındı
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: NOBEL YAYIN DAĞITIM .

Teachers' Evaluations on the Effectiveness of In-Service Training Activities

Asst.Prof.Dr. H. Sezgi SARAC
Akdeniz University
sezgisarac@akdeniz.edu.tr

ABSTRACT

Research on teacher education contributes to the field with the findings that a given teaching on profession is closely related with how practitioners evaluate and perceive it by filtering through various aspects of perception; such as, their previous learning experiences, values, belief in authoritarian power and abstract knowledge (Day, Calderhead, & Denicolo, 1993). As emphasized by Ausubel (1968), the most crucial factor influencing the learning process is what one already knows. In relation to teacher appreciation and learning, Freeman (1991) dispute the dependent position of teachers in the conventional sense of teaching methods and argue that teachers' experience and tacit knowledge about teaching arising from their lives as students should not be disregarded.

Diverse research and various findings on teacher development promote the importance and need for devolution of authority to teachers. Nevertheless, in their study, Kelly and Williamson (2002) compiled the common threads of over 20 years of research on professional development, and concluded that researchers and teacher leaders became increasingly convergent in their analyses and recommendations on the issue. According to the review, good teacher development:

- is based on a view of teaching as intellectual work, recognizing teachers as professionals, and incorporates teachers into the planning and design of professional development;
- focuses on student learning and is assessed, at least in part, based on student learning and changes in classroom practice;
- is connected to knowledge of the content that is being taught, and is aligned with local and national content standards;
- is ongoing, and allows time for training, practice, feedback and follow-up support for teachers to master new content and strategies and to reflect, analyze and refine their practice;
- is practical, school-based and embedded in teacher work, yet is rooted in the knowledge base for teaching
- is collaborative, provides opportunities for teachers to interact with peers and establishes a learning community of which all teachers are members;
- is part of a larger coherent plan for building-wide change (p. 410).

The related literature focuses on how the process of teacher development should be designed and what kind of targets are supposed to be attained at the end. Nevertheless, while designing such a procedure, the teachers' evaluations and perceptions on the related activities should also be regarded as the focal point.

This exploratory study aims to identify teacher evaluations for different kinds of professional development activities participated so far. The research questions identified as the focus of study are as follows:

1. What type of professional development activities are found to be the most and the least efficient by practitioners?
2. Is there a difference between trainer-directed or colleague-directed professional activities in terms of teacher appreciation?

In order to find out the teacher evaluations on various professional development activities, a questionnaire with two sections was developed. In the first section, it was aimed to collect data on the participants' background and the second section was for practitioners' evaluations on the efficiency of professional development activities. Teachers (N=114) working for the same institution completed questionnaires which explored their views concerning the efficiency of different development activities they have participated so far.

The participants (N=114) were all teachers of English as a foreign language. The target language was the participants' foreign language. They were all Turkish practitioners working for the same institution which was a Basic Department of English at a university in Turkey. They taught classes for general English purposes for different language competency levels.

In order to identify the findings, the teacher development activities were categorized in relation to the participants' evaluations on their levels of effectiveness. The whole set of activities were evaluated via a Likert-type questionnaire with an ordered continuum of four categories. The categories included were 'very effective', 'effective', 'indecisive' and 'not effective'. Therefore, the set of activities evaluated as 'very effective' and 'effective' were taken into consideration in the initial stage in order to identify the most effective ones.

According to the analysis of first set of data, all of the participants (n=114) regard their own 'personal experience' as the most effective one. The following activity found to be effective is 'teaching in the classroom' (82,5% very effective, 17,5% effective). Most of the teachers indicate that 'participating in sessions presented by colleagues' is very effective (29,8%) and effective (54,4%). Nevertheless, 15,8% of the participants think that it is not effective as a developmental activity. 'Observing colleagues while teaching' is a very effective activity for 17,5% and effective for 66,7% of the participants, but 15,8% think that it is not effective.

References

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (Eds.). (1993). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Freeman, D. (1991). "To make the tacit explicit": Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 7(5/6), 439-454.
- Kelly, P. P. & Williamson, M. G. (2002) Decentralisation of professional development: Teachers' decisions and dilemmas. *Journal of In-Service Education*, 28 (3), 409-426.

Meslek Liseleri Yöneticilerinin Yönetme Becelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Assoc. Prof. Dr. OSMAN TİTREK
Sakarya University, Education Faculty
otitrete@sakarya.edu.tr

DİLEK BALCI SAYGILI
Adapazari Girl High Schools, Vice principal,
dileksaygili@gmail.com

Res. Asst. DEMET ZAFER GÜNEŞ
Sakarya University, demetzafere@gmail.com

Res. Asst. GÖZDE SEZEN
Sakarya University, gsezen@sakarya.edu.tr

ÖZET

Giriş: Eğitim yönetimi bir bilim alanı olarak sürekli gelişmekte, eğitim ve yönetimdeki değişen değerlere uygun olarak hızlı bir gelişme süreci içine girmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim yöneticilerinin belli ölçütlerde seçimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle sürekli yetiştirilmeleri, var olan değil, geleceğe yönelik yeteneklerini ortaya çıkaracak değerlendirmelerle yeterlik sahibi olmaları gerektiği (Aydın, 2000) belirtilebilir. Daha iyi bir genel eğitim kalitesi için kamu talep ihtiyacına göre, nitelikli okul liderlerini seçmek bir zorunluluk ihtiyacı haline gelmiştir. Baron (1990:3) ve Hao (2013:133) "...Müdürün liderliği herhangi bir okulun başarısında önemli belirleyicilerinden biri" olarak ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim konusundaki tüm yeteneklerini ve yönetim süreçlerini iyi kullanmaları gerekir. Yönetici karar veren, sorunlara çözüm arayan ve sorunları çözen kişidir. Yöneticilerin varlık nedenleri, sorunların varlığı (Açıkalın, 1998:52) ve çözümüdür.

Mesleki eğitimin önemi ve ülke kalkınmasındaki yeri hemen herkesçe ısrarla dile getirilse bile bugün, mesleki eğitim kurumlarının içinde bulunduğu durum sıkıntılarla doludur. Mesleki eğitimin sorunlarını çözmede en önemli etken mesleki eğitim kurumlarındaki yöneticinin, meslek lisesini amaçlarına uygun olarak yaşatması, okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanması ile gerçekleştirilebilir. Bunun için meslek liselerine atanacak okul yöneticilerin okullardaki sorunları çözebilmeleri için okul yöneticilerinin çeşitli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Ayrıca okul yöneticisinin yeterliklere sahip olmasının yansıra okul yönetimi ile ilgili kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevrilebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması (Bursalioğlu, 2002:6) gerektiği öne sürülebilir.

Türkiye’de gün geçtikçe eğitimin ve eğitim yöneticilerinin niteliği ve seçimi ön plâna çıkmaktadır. Bu konuda yeteri düzeyde olmamasına rağmen bazı araştırmalara rastlanılmaktadır (Kayıkçı, 2001; Günay,2004). Çınkır’a (2003) göre okul yöneticisi okul işleyişi yanında meslek liselerinde ise; okul sanayi iş birliği, alan/dallara ait program ve uygulamaları, alan/dallara ait öğrenci işlemleri, modüler eğitim programları, atölye fiziki yapı/donanımları, mesleki alanda proje/etkinlik girişimleri, döner sermaye işlemleri de bulunmaktadır. Bu iş ve işlemlerin uygulanmasında meslek liseleri yöneticilerinin niteliği ve seçimi sonucunda, meslek lisesi genel işleyişine uygun yeterliliğinin olması büyük önem taşımaktadır.

Meslek Liselerinin sorunları ve durumu hakkında Türkiye’de birçok çalışma (Mesleki ve Teknik Eğitimi Sempozyumu,1995; TISK, 2004; Müsiad, 2008; MEB, 2011,2012; Yılmaz, & Tatlı, 2012) ve araştırma (Yörüki Dikici & Uysal, 2002; Çelik & Eryılmaz, 2006; Çevik & Erdoğan, 2004; Demirtaş & Küçük, 2008; Sönmez, 2006, 2008; Tarlakazan, 2013) yapılmasına karşın; yönetici atama problemleri gündeme fazla alınmayan bir sorundur. Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne göre meslek liselerine sadece mesleki alan itibari ile yönetici atanmamakta, kültür dersi branşındaki yöneticilere de meslek liselerine atanma fırsatı vermektedir. Oysa meslek liselerinin yönetici atama sorunları çözülmeden, mesleki eğitimin sorunlarının çözülmesi mümkün değildir. Bazı eğitim yöneticilerinin meslek lisesi işleyişlerine uyum sağlayamamaları meslek liselerinin sorunlarından biri olarak düşünülmektedir. Bu sorundan yola çıkarak meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerin branşlarının okul yönetimine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek ve meslek lisesine yönetici seçimine ilişkin önerilerde bulunmak bir problem konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problem doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır;

- 1-Meslek lisesi yöneticilerinin branşlarının, meslek lisesini yönetme sürecine bir etkisi var mıdır?
- 2-Kültür dersi branşındaki yönetici ile meslek dersi branşındaki yöneticilerin meslek lisesi öğretim programlarını anlama ve uygulama becerileri nasıldır?
- 3-Kültür dersi branşındaki yönetici ile meslek dersi branşındaki yöneticinin;
 - a) fiziki yapısını/donanımını anlama uygulama becerileri
 - b) döner sermaye işlemlerini kavrama ve uygulama becerileri
 - c) alan/dal tanıtım ve mesleğe yöneltme iş ve işlemlerini uygulama – uygulatma becerileri
 - d) meslek lisesi e-okul öğrenci işlemlerini anlama ve uygulama becerileri
 - e) okul sanayi işlemlerine ait çalışmalardaki yönetimi
 - f) mesleki alanda yükseköğretime hazırlık ile ilgili çalışmaları nasıldır?
- 4-Kültür dersi branşındaki yönetici ile meslek dersi branşındaki yönetici, örgüt kültürü boyutlarından hangisine göre okulu yönetir?
- 5-Kültür dersi branşındaki yönetici ile meslek dersi branşındaki yöneticinin, yönetim süreçlerini uygulama becerileri nasıldır?
- 6-Öğretmenlere göre bir yöneticinin sahip olması gereken en önemli 5 (beş) kişisel özelliği nedir?
7. Öğretmenlerin; meslek liselerine yönetici atamada MEB’in dikkat etmesi gereken noktalara ilişkin görüş ve önerileri nasıldır?

Yöntem: Araştırma nitel araştırma deseninden, görüşme yöntemi ile oluşturulmuştur. Görüşme yönteminin bireylerin duygularını, görüşlerini ve tecrübelerini ortaya çıkarması bakımından oldukça sağlam olması özelliklerinin ağır bastığı düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya il merkezindeki kız meslek liselerinde görev yapan ve görüşme isteğini kabul eden 20 meslek dersi ve kültür dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada bir bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür ve mesleki teknik eğitimde yapılması zorunlu olan iş ve işlemler araştırılmış ve 12 adet soru oluşturulmuştur.

Verilerin toplanmasında; araştırmada görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve belirli uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme isteğini kabul eden öğretmenlerle istedikleri ve rahat edebilecekleri bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılara bildirilerek görüşme formuna kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen ham veriler kodlanarak sistematik bir biçimde yüzde hesaplamaları ile sayısallaştırılmıştır. Böylece araştırmaya katılan bireylerin araştırma verisi içinde saptanan tema ve kategorilere ne derecede katıldıkları belirlenmiştir.

Verilerin analizinde; ham verilerin parantez içi kodlamasında, ilk harf ismin baş harflerini, ikinci harf M harfi ise meslek dersi öğretmenini, K harfi ise kültür dersi öğretmenini, birinci rakam öğretmenin yaşını ve son rakam ise öğretmenin kıdem yılını tanımlamaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin cevapları genel temalar haline getirilerek, cevap analizi tabloları oluşturulurken, bir diğer taraftan da *Sonuçları* daha net görmek amacıyla yüzde hesaplamaları ile sayısallaştırılmıştır. Böylece öğretmenlerin saptanan tema ve kategorilere ne derecede katıldıkları belirlenmiştir.

Bulgular: Meslek dersi öğretmeni yöneticisi, çerçeve öğretim programlarını anlayıp yönetimindeki öğretmenlere anlatır. Meslek dersi öğretmeni yöneticisi Modüler sistemi uygulamaya becerisine sahiptir. Meslek dersi öğretmeni yöneticisi, Modüler değerlendirme yöntemlerini bilerek denetimi yapar. Meslek dersi öğretmeni yöneticisi, Alan/Dal zümre çalışmalarını bilerek ve denetimini yaparak sorgulayabilir. Zamanla kültür dersi branşındaki yönetici kendini geliştirerek meslek lisesi işleyişini kavrayabilir. Ama buda ilgi duymakla alakalıdır ve zaman gerektirir. Kişilik yapısına bağlıdır, ilgi duyan biri ise bunu yapabilir. Ama çok zamana ihtiyacı vardır. Kültür dersi öğretmeni yöneticisi de, Çerçeve öğretim programlarını anlayıp yönetimindeki öğretmenlere anlatır. Fakat ortaya çıkan problemlerde sıkıntı yaşayabilir. Meslek dersi öğretmeni olup da meslek lisesi işleyişini bilmeyenlerde vardır.

Tablo 1. Kültür Dersi Branşındaki Yönetici İle Meslek Dersi Branşındaki Yöneticilerin Meslek Lisesi Öğretim Programlarını Anlama ve Uygulama Becerilerine Dair *Bulgular*

ÖĞRETMEN	Meslek dersi öğretmeni yöneticisi, Çerçeve öğretim programlarını anlayıp yönetimindeki öğretmenlere anlatır.	Meslek dersi öğretmeni yöneticisi Modüler sistemi uygulamaya becerisine sahiptir.	Meslek dersi öğretmeni yöneticisi, Modüler değerlendirme yöntemlerini bilerek denetimi yapar.	Meslek dersi öğretmeni yöneticisi, Alan / Dal zümre çalışmalarını bilerek ve denetimini yaparak sorgulayabilir.	Zamanla kültür dersi branşındaki yönetici kendini geliştirerek meslek lisesi işleyişini kavrayabilir. Ama buda ilgi duymakla alakalıdır ve zaman gerektirir.	Kişilik yapısına bağlıdır, ilgi duyan biri ise bunu yapabilir. Ama çok zamana ihtiyacı vardır.	Kültür dersi öğretmeni yöneticisi de, Çerçeve öğretim programlarını anlayıp yönetimindeki öğretmenlere anlatır. Fakat ortaya çıkan problemlerde sıkıntı yaşayabilir.	Meslek dersi öğretmeni olup da meslek lisesi işleyişini bilmeyenlerde vardır.
[S,M,35,13]	•	•	•	•	•			•
[N,K,44,15]	•	•	•	•		•		
[H,M,44,24]	•	•	•	•			•	
[H,M,45,24]	•	•	•	•			•	
[Z,M,35,7]	•	•	•	•	•	•		
[N,M,49,28]	•	•	•	•				
[B,M,40,17]	•	•	•	•				
[M,K,41,16]	•	•	•	•				
[N,M,43,14]	•	•	•	•				
[H,K,42,16]		•			•	•		
[Z,K,45,21]	•	•	•	•				
[R,M,46,23]	•	•	•	•	•	•		
[İ,M,32,8]	•	•	•	•				
[S,M,41,17]	•	•	•	•				
[E,M,39,15]	•	•	•	•			•	
[D,M,38,15]	•	•	•	•	•	•		
[M,K,38,15]	•	•	•	•				
[H,M,40,17]	•	•	•	•	•	•		
[T,M,41,18]	•	•	•	•	•		•	
[P,K,40,17]	•	•	•	•			•	

Tablo 1 incelendiğinde; [S,M,35,13] kodlu öğretmen “Meslek lisesi öğretmenlerinin ilköğretimde olması ne kadar yanlışsa, kültür dersi öğretmeni olan yöneticilerin de meslek lisesi programlarını anlaması bir o kadar yanlıştır.” E,M,39,15] v e [H,M,45,24] kodlu öğretmenler; kültür branşlı yöneticiler öğrenim programlarını öğrenip anlayana kadar 1-2 sene geçiyor, buda zaman ve enerji kaybına neden oluyor.” Ve son olarak bir meslek dersi öğretmeni olan [Z,M,35,7]; kültür branşlı yönetici yeni göreve başlayınca fark müthiş ortaya çıkıyor, ama yıllar sonra tecrübe kazanarak fark kapatılabilir.” ifadeleri ile görüşlerini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki tabloya göre; öğretmenlerin çok yüksek bir bölümü sırasıyla meslek dersi öğretmeni yöneticilerinin; çerçeve öğretim programlarını daha iyi anlayıp yönetimindeki öğretmenlere anlatabildiğini, modüler sistemi uygulatma becerisine tamamen sahip olduğunu, modüler değerlendirme yöntemlerini kültürcüye göre daha iyi bilerek denetimini yapabildiğini, meslek dersi öğretmeni yöneticisi, alan / dal zümre çalışmalarını bilerek ve denetimini yaparak sorgulayabildiğini belirtmektedir. Düşük bir oranı; zamanla kültür dersi branşındaki yönetici kendini geliştirerek meslek lisesi işleyişini kavrayabileceğini, ama bu durumun da ilgi duymakla alakalı olduğunu ve zaman gerektiğini, kişilik yapısına bağlı olduğunu, ilgi duyan biri ise bunu yapabileceğini, ama çok zamana ihtiyacı olacağını, kültür dersi öğretmeni yöneticisi, çerçeve öğretim programlarını anlayıp yönetimindeki öğretmenlere anlatabileceğini, fakat ortaya çıkan problemlerde sıkıntı yaşayabileceği şeklindedir.

Tablo 2. Kültür Dersi Branşındaki Yönetici İle Meslek Dersi Branşındaki Yöneticilerin Döner Sermaye İşlemlerini Kavrama ve Uygulama Becerilerine Dair Öğretmen Görüşleri

ÖĞRETMEN	Meslekçi Yönetici alım satım ve siparişlerle ilgili yönergeleri kavrayıp daha iyi yapar.	Kültürcü yönetici de alım satım ve sipariş işlemleri yapar.	Meslekçi Yönetici, Muhasebe işlemlerini konuya hakim olduğu için yönergelerle göre daha iyi yürütebilir.	Kültürcü Yönetici, Muhasebe işlemlerini sadece yönergelerle göre yürütebilir.	Çalıştırılan personel, öğrenci ve öğretmene ait iş ve işlemleri planlayıp uygulayabilmede meslekçi yönetici daha şanslıdır.	Kültürcü yönetici de döner sermaye ile ilgili öğrenci /öğretmen iş ve işlemleri yapar.	Zamanla Kültür Dersi Branşındaki Yönetici Kendini Geliştirerek Meslek Lisesi İşleyişini kavrayabilir. Ama buda ilgi duymakla alakalıdır ve zaman gerektirir.	Döner Sermaye işlemleri çok dikkat gerektiren bir konudur. Yöneticinin Branş farkının bir önemi yoktur. Yönetmeliğini iyi bilmek gerekir.
[S,M,35,13]	•		•		•			
[N,K,44,15]	•							•
[H,M,44,24]	•		•		•			
[H,M,45,24]								•
[Z,M,35,7]	•		•		•		•	
[N,M,49,28]	•		•		•			
[B,M,40,17]			•	•				•
[M,K,41,16]								•
[N,M,43,14]								•
[H,K,42,16]								•
[Z,K,45,21]	•	•	•	•				•
[R,M,46,23]								•
[İ,M,32,8]	•		•		•			
[S,M,41,17]	•		•	•	•	•		
[E,M,39,15]								•
[D,M,38,15]			•	•				•
[M,K,38,15]	•		•		•		•	
[H,M,40,17]	•							•
[T,M,41,18]	•				•			•
[P,K,40,17]	•							•

Tablo 2 incelendiğinde; [H,M,44,24] kodlu öğretmen; “meslek dersi yöneticisi alanı ile ilgili alım, satım diğer işlemleri hangi aşamalarda nasıl yapılacağını bilir çıkacak problemlere karşı önlemler alır.”, [S,M,41,17] kodlu öğretmen; kültür dersi yöneticisi okuldaki atölyeleri sanayi gibi gördüğü için, piyasadaki kalite gibi çıktı istiyor. Burada eğitim de veriliyor, bunu

göz ardı ediyor. Ama meslekçi ne yapılabileceğini bildiği kadar iş alır, kapasitenin üstüne çıkmaz...” ifadeleri yer almaktadır. Tabloya genel baktığımızda meslek liselerinde döner sermaye ile ilgili iş ve işlemleri, görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu kültür dersi ile meslek dersi öğretmeni olan yöneticinin de yapabileceğini belirtirken, büyük bir bölümü de bu işi meslek dersi yöneticinin daha iyi yapabileceğini belirtmiştir.

Sonuç: Araştırma *Bulguları* incelendiğinde, meslek liseleri işleyişlerinde branşı meslek dersi olan yöneticilerin meslek liselerini yönetme becerilerinin çok yüksek olduğu; kültür dersi öğretmeni olan yöneticilerin meslek lisesi işleyişlerini kavrama ve uygulamada çok uzun bir zamana ihtiyaçlarının olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kültür dersi öğretmeni olan yöneticilerin meslek lisesi işleyişini öğrenmelerinde zaman kaybının olduğu ve sorunlarla karşılaşıldığı; kültür dersi öğretmeni olan yöneticilerin meslek lisesi öğretim programlarını anlama /aktarma ve uygulama bilgilerinin yetersiz olduğunu ve sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle okul sanayi, işletmelerde mesleki eğitim, mesleğe yönlendirme, mesleği tanıtırma, alan dal tanıtımı, iş yeri kurma gibi hizmetlerde meslek dersi yöneticisinin kültür dersi yöneticisine göre çok başarılı olduğu ancak yükseköğrenim kurumlarına öğrenci yönlendirme, yetiştirme anlamında kültür dersi branşlı yöneticilerin daha kapsamlı ve başarılı çalışmalar gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca kültür dersi öğretmeni olan yönetici okulu bir bina olarak görürken ve akademik başarıya odaklanırken, meslek dersi yöneticisinin meslek liseleri eğitim hedefleri ile örtüşen atölye, iş yeri olarak gördüğünü ve ürün /hizmet çıktılarını ön plana çıkardığı belirlenmiştir.

Bununla birlikte kültür dersi öğretmenlerinin de meslek lisesini, meslek dersi branşlı yöneticilerin yönetmesinin uygun olacağını düşündükleri ve özellikle araştırmanın temel problemi olarak ele alınan hususta ise; meslek liselerinin yönetiminde yöneticinin branşının yönetim süreçlerine etkisi olduğu anlaşılmaktadır. BU okullara yüksek nitelikli yöneticiler atanması için Bowles (1990) yüksek kaliteli üniversite programları önermekte ve bu programlarda yetişen kişilerin yönetici olarak atanmasını önermektedir. Ayrıca;

- 1.Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Yer Değişikliği Yönetmeliği'nde meslek liselerine yönetici atanırken, meslek liselerini öncelikle meslek dersi branşlı yöneticilerin tercih etmesi fırsatı verilmelidir.
- 2.Meslek liselerinde görevde olan kültür dersi öğretmeni olan yöneticilere atanır atanmaz en kısa sürede mesleki konularda uygulamalı hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- 3.Yönetici seçme sınavı haricinde mesleki liselere yönetici atanmasında adaylar ayrıca mesleki yönetim süreçleri (alan yönetimi) ile ilgili sınava tabi tutulmalıdır.
- 4.Meslek liselerine meslek dersi öğretmeni olan yöneticilerin atanmasında verilen ek puanların artırılması sağlanmalıdır.
- 5.Meslek liselerinin örgüt kültürüne olumlu yönde etki sağlayacak profesyonel eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Ağaoğlu, E., Y. Altınkurt, K. Yılmaz ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 37(164), 159-175.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Baron, M. A. (1990). A Preliminary investigation of superintendents' perceptions regarding recruitment and selection of principals. *ERIC*.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, S. & Eryılmaz, F.. (2006). Öğretmen algılarına göre Endüstri Meslek Lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4),211-224.
- Çevik, İ. & Erdoğan, O. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde öğretmen eğitimi uluslararası konferansı. *Türkiye'de Teknik Eğitim ve Sorunları*. Ankara. s.223-228.
- Çınkır, Ş. (2003). *Okul müdürlüğü beceri-nitelikler ve temel görev alanları*. Ankara.
- Demirtaş, B. & Küçük, M. (2008). Kız meslek liselerinin günümüzdeki sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 147-159.
- Günay, E. (2004). Eğitim kurumlarına yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Hao, N. T. (2013). Recruitment of school principals in Vietnam: Using evidences for changing appointment policies. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, 1(3), November 2013.
- Kayıkçı, K. (2001). *Yönetici Yetiştirme Sorunu*. Milli Eğitim, 150.
- Mesleki ve Teknik Eğitimi Sempozyumu (1995)*. Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Elazığ.
- MEB (2011). *Meslek Liselerinin Sorunları Çalıştayı*. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü. İstanbul.

- MEB (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Antalya.,
- MÜSİAD (2008). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sorunlar-öneriler*, Araştırma Raporları: 55, İstanbul.
- Sönmez, M. A. (2006). *Meslek liselerinde örgüt kültürü*. Eğitim ve Bilim Dergisi. *Educational Administration: Theory and Practice Dergisi*. 45, 85-108.
- Sönmez, M.A. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147).
- Tarлакazan, B. (2013). Osmanlı’dan günümüze mesleki teknik eğitimin tarihsel gelişimi ve günümüz mesleki teknik eğitimine yönelik öneriler. *Mesleki Bilimler Dergisi*. Ankara: 2 (2), s. 71-78.
- TİSK (2004). Mesleki eğitim sistemi gelecekte nasıl olmalıdır? *Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Aylık Dergisi*. Eylül, s. 12-20.
- Ulukan, E. (1998). *Türkiye’de uygulanan meslek eğitimi modellerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi*, Türkiye Esnaf-Sanatkarlar ve Küçük Sanayi Araştırma Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. & Tatlı, H. U. (2012). *Meslek liselerinin sorunları çalıştayı*, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü- Avrupa Meslek Yüksek Okulu.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’ de mesleki eğitim, *Elazığ Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(2), 299-312.

ID:607

Okul Öncesi Eğitiminde Görev Yapan Öğretmenlerin En Sık Karşılaştıkları Sorunların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Dr. Elvan Şahin ZETEROĞLU
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
eszeteroglu@gmail.com

Dr. Nalan Kuru TURAŞLI
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim
Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
nalanturasli@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara, ilkökul çağına kadar olan dönemde eğitim ve bakım hizmeti veren kurumlardır. Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin ve mevcut potansiyellerinin desteklenmesi açısından, insan yaşamının en önemli dönemlerinden biridir. Bu dönem çocukların, sağlıklı, olumlu kişilik özellikleri kazanmaları açısından da oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların bu dönemi en sağlıklı şekilde geçirmelerini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okul öncesi eğitimi konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu kadar önemli olan bu dönemde, aile başta olmak üzere, okulöncesi eğitim kurumlarına ve özellikle bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Okul öncesi dönemde, öğretmen, çocuğun ailesinden sonra gün boyu birlikte olduğu ve ihtiyaçlarını karşılarken gerektiğinde başvurduğu kişidir. Bir okul öncesi öğretmeni, kurumun ve verilen eğitim hizmetinin en önemli unsurudur.

Öğretmen, kişiliğiyle, bilgisiyle, davranışları, görüntüsü, konuşması kısaca her şeyiyle çocuğa rol model olmaktadır. Sağlıklı çocuklar için; sağlıklı, mesleğini ve çocukları seven, mesleğini olumlu duygularla yapan, çalıştığı kurumda sorunları olmayan, yönetimle, meslektaşlarıyla iyi geçinen, kişisel olarak, mesleki olarak kendini yenileyebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ancak, öğretmenin sahip olduğu özellikler, her ne kadar istenilen düzeyde olursa olsun, sağlanan olanaklar öğretmenin performansını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, okulöncesi öğretmenlerinin iş verimlerinin artırılması; çalışma koşullarının düzenlenmesine ve sorunlarının ortaya konmasına bağlıdır (Turla,Şahin,Avcı;2001).

Çeşitli kaynaklardan, okulöncesi öğretmenlerinin sorunları incelendiğinde; bu sorunların; “insan ilişkileri, sınıfta davranış yönetimi, anne-baba eğitimi ve desteklenmesi, sınıf içi eğitsel faaliyetler, eğitim programı, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi” şeklinde sıralandığı görülmektedir (Micglo, 1993; Akt. Turla, Şahin, Avcı, 2001).

Öğretmenin, yukarıda belirtilen konularda sıkıntı yaşadığında, bu sıkıntılarını sınıfa taşıdığı, bu durumun da hem mesleki performansını hem de çocuklara karşı olan tutum ve davranışlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Blase (1986), stresli ve kaygılı öğretmenin, dikkatinin, öğrencilerine karşı toleransının ve öğrencilerinin gelişimlerini destekleme düzeyinin düşük olabileceğini belirtmektedir. Öğretmenin stresi arttıkça öğrencilerin de stres ve kaygı yaşama olasılıkları artmaktadır (Sinclair & Ryan, 1987. Akt. Deniz ve Kesicioğlu, 2012).

Bu bilgiler ışığında, bu *Çalışmanın amacı* okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunları çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin okul yönetimi, veli, meslektaşları, çalıştıkları fiziki ortam, mevzuat, çocuklarla olan ilişkiler ana başlıkları altında ne tür problemlerle karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem: Araştırmanın evrenini Bursa il merkezindeki M.E.B.’e bağlı bağımsız anaokulları ile ilkökul bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu evrenden seçilen 150 okulöncesi öğretmeni araştırmanın örneklemine alınmıştır.

Araştırma verilerini toplamak için konu ile ilgili literatür taranmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırmacılar tarafından bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formunda, öğretmenlerin; yaş, mezun oldukları okul, meslekte geçirdikleri süre, hizmet içi eğitim alma durumları vb. demografik bilgiler yer almaktadır. Bunun yanı sıra, ankette; öğretmenlik mesleği ile ilgili (eğitim-öğretim, program değişiklikleri, mevzuat vb.); kişisel gelişim ile ilgili, meslektaşlar-veliler-çocuklar-yönetim ve kurum ile ilgili ilişkiler, donanım ve fiziki ortam ile ilgili sorular bulunmaktadır. Anket formu toplam 70 madde ve 7 bölümden oluşmuştur. Oluşturulan anket formu 150 öğretmene araştırmacılar tarafından tek tek uygulanmıştır.

Bu yolla elde edilen verilen, öğretmenlerin mezun oldukları okul ve meslekte geçirdikleri süre, hizmet içi eğitim alıp almama gibi çeşitli değişkenlerine göre çapraz tablolarda frekans ve yüzde değerleri ile gösterilmiştir. Sorun olduğu belirtilen unsurların sıklık durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Gruplar arası farklılıkları saptamak için Khi-Kare testi kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar : Araştırma sonunda, öğretmenlerin en sık eğitim- öğretim, program değişiklikleri, mevzuat ve donanım/fiziki ortam konularında sorun yaşıyor oldukları düşünülmektedir. Bu sorunların meslekteki kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre bazı farklılıklar içerdiğine dair bir takım *Bulgulara* ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi, öğretmen, öğretmen sorunları, çocuk

Kaynakça

- Deniz, Ü.; Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (Kefad) Cilt 13, Sayı 2.
- Gürkan, T. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, Ed. A. Oktay, Ö. Polat Unutkan. *Öğretmen Nitelikleri Görev ve Sorumlulukları*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kandır A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Temmuz-Ağustos, sayı:151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/kandir.htm
- Mcneil D. J.(1995). 21. Yüzyılın Öğretmen Eğitimi. *Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı*, 27-Ağustos- 2 Eylül Ankara.
- Ryan, S. ; Whitebook, M.; Kipnis, F.; Sakai, L. (2011). Professional Development Needs of Directors Leading in a Mixed Service Delivery Preschool System. *Early Childhood Research & Practice*. 13(1), Spr 2011. 14 pp.
- Turaşlı, N.K. (2001). Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Öğretmeninden Beklenen Kişisel Niteliklerin Eğitimde Kalite Kapsamında Karşılaştırılması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Yardım Etmenin Yararları: Özgeciliğin Öznel İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi

Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi
akulaksizoglu@gmail.com

Cemrenur TOPUZ
Fatih Üniversitesi Eğitim Fakültesi
cemre_topuz@yahoo.com

ÖZET

Problem durumu: Özgecilik, literatürde olumlu sosyal davranış olarak nitelendirilen bir yardım davranışıdır. Bazı araştırmacılar tüm yardım davranışlarını özgecilik olarak tanımlarken (Batson & Powell, 2003), yaygın görüş yardım davranışlarının ardındaki motivasyona göre çeşitleneceği şeklindedir (Bar-Tal, 1976; Carlo & Randall, 2001). Olumlu sosyal davranışlar, itaatkar, kamusal, duygusal ve özgeci olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır (Carlo & Randall, 2001). Özgeciliğin özelliği gereksinimi olan kişilere karşılık beklemeden yapılan yardım etme davranışları olmasıdır (Erkuş, 1994, s.14). Diğer bir deyişle, özgeci yardımların empati, rol üstlenme ve kendine değer verme olmak üzere üç temel elementi olduğu özetlenmiştir. Diğerlerinin ihtiyaçlarına duyarlı empatik kişilerin, kendilerini ihtiyaç sahibinin yerine koyup rol üstenebildikleri ve yardım için kendilerini yeterli görebildikleri için özgeci davranışlara yönlendikleri kaydedilmiştir (Karadağ & Mutaçlılar, 2009, s.54-57). Empati duygusu ile yapılan bu tür yardımların kişileri içsel olarak tatmin ettiği görüldüğü için özgeci davranışların mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi önemlidir.

Öznel iyi oluş kavramı Diener (1984) tarafından kişilerin neden ve nasıl mutlu olduklarını incelemek için oluşturduğu kavramdır. Kişilerin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini kapsadığı için yaşam doyumu ile pozitif-negatif duygu bileşenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı özgeciliğin öznel iyi oluşun iki bileşeni olan yaşam doyumu ve pozitif-negatif duygular ile ilişkisinin incelenmesidir. Literatürde hem özgeci davranışların mutluluğu sağladığı; hem de iyi oluşu yüksek olan kişilerin özellikleri arasında özgeci davranış örüntülerine sahip olmak olduğu belirtildiğinden özgecilik ile iyi oluş arasında bir ilişkinin var olabileceğine dikkat çekilmektedir. Bu nedenlerle iyi oluşu etkileyeceği düşünülen özgeciliğin rolünün ne olduğu ve iyi oluşu ne ölçüde etkilediğinin incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu amaçla araştırma soruları şunlardır;

4. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile özgecilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin pozitif duyguları ile özgecilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin negatif duyguları ile özgecilik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
7. Özgecilik, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyini yordamakta mıdır?

Araştırmanın yöntemi

Araştırma modeli: Bu araştırma tarama modelleri içinden genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeline (Karasar, 2009) uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri, varolan bir durumu olduğu şekli ile betimlemek için kullanılan modellerdir. Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri öznel iyi oluş ile yaşam doyumu ve pozitif-negatif duygu bileşenleridir. Bağımlı değişken de özgeciliktir.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Fatih Üniversitesi'nde Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi İdari Bilimler, İlahiyat ve Mühendislik Fakülteleri'nde lisans programı okuyan yaklaşık 9.000 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya Fatih Üniversitesi'nden 443 lisans öğrencisi katılmıştır.

Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Demografik Özelliklere göre Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	311	70,2
	Erkek	132	29,8
	Toplam	443	100,0
Öğrenim Gördüğü Fakülte	Eğitim Fakültesi	81	18,3
	Fen-edebiyat Fakültesi	221	49,9
	Mühendislik Fakültesi	73	16,5
	İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	40	9,0
	İlahiyat Fakültesi	28	6,3
	Toplam	443	100,0

Ölçme araçları: Katılımcıların özgecilik düzeylerini ölçmek için Özgecilik Ölçeği (Doğan & Sapmaz, 2012), ve öznel iyi oluşu ölçmek için iki ölçek kullanılmıştır. Öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni için Yaşamdan Doyum Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) ve duyuşsal bileşeni için Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği (Watson, Clark ve Tellegen, 1988) kullanılmıştır.

Özgecilik ölçeği Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından geliştirilen 15 maddeden oluşan öz-bildirim ölçeğidir. Ölçek geliştirilirken yapılan açımlayıcı faktör analizi 15 maddelik bu yapının toplam varyansın %33,683'ünü açıkladığını ve yapılan madde analizi de madde toplam korelasyonunun .34 ile .61 arasında olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının (Chronbach alfa) .84 olduğu bulunmuştur (Doğan & Sapmaz, 2012).

Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilmiş olan 10 olumlu ve 10 olumsuz duygu ifadesinden oluşan bir duygu değerlendirmesi ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. Faktör analizi işlemlerinde, pozitif ve negatif duygu maddelerinden oluşan yapı toplam varyansın % 44'ünü açıklamaktadır. Güvenirlik çalışmaları, iç tutarlılık katsayısının (Cronbach alfa) Negatif Duygu için .83, Pozitif Duygu için .86 olduğu bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği 3 hafta içinde negatif Duygular için .40; Pozitif Duygular için ise .54 olarak belirlenmiştir. Dış geçerlik ölçümleri de ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemiştir (Gençöz, 2000). Yaşamdan Doyum ölçeği Diener, Emmons, Larsen & Griffin, (1985) tarafından geliştirilen, 5 maddeden oluşur. Ölçeğin ilk Türkçe uyarlamasının Köker (1991) tarafından yapılmıştı ve yüzeysel geçerliliği desteklenmiştir (Akt. Tuzgöl-Dost, 2007). Ayrıca, ölçeğin Türkçe psikometrik özellikleri Durak, Şenol-Durak ve Gençöz (2010) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin üniversite öğrencilerinde iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin uyum geçerliliğini saptamak için yapılan çalışmalarda, özgüven ile .40, algılanan aile sosyal desteği ile .29; algılanan arkadaş sosyal desteği ile .26; diğer önemli kişilerden algılanan sosyal destek ile .21; depresyon ile -.40; negatif duygular ile -.29 ve aylık gelir ile .011 olarak korelasyon katsayıları bulunmuştur (Durak, Şenol-Durak ve Gençöz, 2010).

Verilerin çözümlenmesi: Verilerin analizinde, SPSS programı yardımı ile değişkenler arası ilişkiyi saptamak için korelasyon analizi ve özgeciliğin öznel iyi oluş üzerindeki yordama gücünü göstermek için varyans analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sorularına uygun olarak özgeciliğin yaşam doyumu, pozitif duygular, negatif duygular ve öznel iyi oluş ile korelasyon analizi sonucunda bu değişkenlerin birbiriyle anlamı olarak ilişkilendiğini göstermiştir. Özgecilik puanı ile pozitif duygular arasında 0.186, negatif duygular arasında -.095, yaşam doyumu 0.215 ve öznel iyi oluş puanı arasında 0.222 korelasyon katsayısı bulunmuştur. Ayrıca özgeciliğin öznel iyi oluşu yordama gücünün zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,047$).

Sonuçlar: Araştırmanın Sonuçları, özgeciliğin pozitif duygu ve yaşam doyumu ile olumlu ilişkili olduğunu ve negatif duygu ile olumsuz ilişkili olduğunu göstermiştir. Özgecilik puanı ile öznel iyi oluş puanı arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak, özgeciliğin öznel iyi oluşu ve bileşenlerini düşük olarak yordadığı görülmüştür.

İlgili literatür yardım etme davranışları ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi önermektedir. Özgeci davranışların insanları birbirine bağladığı, kişisel sorunlarından uzaklaştırdığı ve kişilerin kendileri ile meşgul olmasını azalttığı olduğu için olumlu duygular uyandırdığı, olumsuz duygulara karşı koruyucu olduğu ve yaşama anlam ile amaç verdiği bildirilmiştir (Post, 2005).

Yapılan araştırmalarda, gönüllü yardım etme davranışlarının kişilerin mutluluklarını ve yaşam doyumlarını artırdığı görülmüştür (Thoits & Hewitt, 2001). Diğer bir çalışmada, içsel denetim ile kendilerini özgeci davranışlara yönelten bireylerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Weinstein & Ryan, 2010). Gönüllü yardım etme üzerine yapılan bir araştırmada, gönüllü davranışların kişilik özellikleri kontrol altına alındığında bile iyi oluşu yordadığı gösterilmiştir (Mellor v.d., 2009). Doğan & Sapmaz (2012)'nin özgecilik ile öznel iyi oluş üzerine yaptığı araştırmada özgeciliğin mutluluğu yordadığı görülmüştür.

Kaynakça

- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. In Millon, T. & Lerner, M.J.(Eds), Weiner, I.B. (Ed-in Chief), Handbook of psychology (pp.463-485). NJ: John Wiley & Sons.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3): 542-575.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75
- Doğan, T. & Sapmaz, F. (2012). Özgeciliğin değerlendirilmesi ve öznel iyi oluşla ilişkisinin incelenmesi. Değerlendirilmek üzere sunulmuş makale taslağı.
- Durak, M., Şenol-Durak, E., & Gencöz, T. (2010). Psychometric properties of the satisfaction with life scale among turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research*, 99(3), 413-429.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (46), 19-26.
- Karadağ, E., & Mutaşlılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-69.

- Mellor, D., Hayashi, Y., Stokes, M., Firth, L., Lake, L., Staples, M., Chambers, S. & Cummins, R. (2008). Volunteering and its relationship with personal and neighbourhood wellbeing. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38 (1), 144-159.
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77.
- Tellegen, A., Watson, D., & Clark, L. A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality And Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Thoits, P. A., & Hewitt, L. N. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 115-131.
- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Subjective well-being among university students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31, 188.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222.

Arş. Gör. Yavuz YAMAN
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
yavuzyamanus@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Serap EMİR
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
emirserap@gmail.com

ÖZET

Giriş: Milletlerin en büyük güç kaynağı, yetişmiş ve nitelikli insan birikimidir. Geçmişten günümüze toplumların yüzyıllara yayılan gelişimi incelendiğinde, onlara yön verenlerin, hatta çağları açık kapayanların liderlik, üretkenlik ve verimlilik gibi özelliklere sahip “üstün veya özel yetenekli kişiler” olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini sınırlayıcı bir etkiye sahip olması nedeniyle normal eğitim ortamları bu çocuklar için yeterli olamamaktadır. Başka bir ifadeyle bu özellikteki öğrenciler, kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 1999; Clark, 2008). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sahip oldukları ileri düzeyde zihinsel kabiliyetler, sorgulama ve merak duygusu, bununla birlikte zekânın da bir bileşeni olduğu düşünülen yaratıcılık, üst düzey düşünme becerilerini işe koşturacak ve bu becerileri bilgiyi üretme, bilim yapma noktasında kullanabilecekleri eğitim ve öğretim ortamlarının hazırlanması gerekmektedir.

Öğrenmenin merkezi beyindir. Eğitim ortamında beynin öğrenmeye hazır olması büyük önem taşır. Öyleyse beynin öğrenmeye hazır olması nasıl olacaktır? Bu soruyu cevaplayabilmek için, psikolog ve eğitimciler nörobilim alanındaki çalışmaları öğretme ve öğrenmeye uyarlayarak beyin temelli öğretim yaklaşımını ortaya atmışlardır. Yeni nörolojik teknolojiler, beyinlerin nasıl daha sağlıklı şekilde motive olabildiği, düşünebildiği, hissedebildiği ve öğrenebildiğini keşfetmememize yardımcı oluyor (Varma, McCandiss, & Schwartz, 2009). Bu son keşifler eğitimcilerin ve nörobilimcilerin, hafızayı harekete geçirme ve nöral ağları güçlendirmede en iyi sınıf stratejisi ve çevreyi belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu alandaki çalışmalar; özel eğitime muhtaç çocukların erken teşhisi, öğrenmede farklı türdeki eğitimsel girdilerin görüntülenmesi ve karşılaştırılması, bireysel farklılıklar ve öğrenciler için uygun olan en iyi öğrenme yollarının anlaşılması gibi konularda eğitime değerli bilgiler sunmakta ve bireyler arasındaki farklılıkların eğitim açısından anlamının tanımlanmasında ve akademik başarı için eşit fırsatlar oluşturulmasında rehberlik etmektedir (Jensen, 2000).

Yaşadığımız yüzyılda insanoğlunun bilimde ilerlemesi sonucu eğitim ve öğretimde yeni araştırmalar yapılmış yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış ve önemli *Sonuç*lara ulaşılmıştır. Özellikle düşünme becerileri dikkatle incelenmiş ve bu düşünme becerilerinden özellikle üst düzey düşünme becerilerinin önemi her geçen gün daha da artmakta ve birçok çalışma alanında bu gelişmeler doğrultusunda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri dikkatle incelenmektedir. Üstün yeteneği oluşturan en önemli etmenlerde birisi yaratıcılıktır. İnsanlığın gelişimi ve ilerlemesinde önemi çok büyük olan yaratıcı güç ilgi odağı haline gelmiştir. Özellikle eğitim sırasında yaratıcılığı tanımak, geliştirmek, eğer olası ise ortaya çıkarmak eğitim politikalarının birincil meselesi haline gelmiştir. Yaratıcılığın erken teşhisi, üstün yetenekli çocukların erkenden fark edilmesi, bireylerin ve toplumların niteliğinin yükseltilmesi içinde hem okulda, hem de günlük yaşamda önemli olan eleştirel ve doğru düşünme becerilerin kazandırılması, düşünme becerilerini etkin bir şekilde geliştirmesi ve özellikle toplumsal gelişimi hızlandırması gibi faktörleri etkin hale getirmektedir.

Bu sebeple bu araştırmanın amacı beyin temelli öğrenmeyi temel alan öğretimin, üstün zihin düzeyinde performans gösteren öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi oluşturmaktadır.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de üstün zekâlı öğrencilere örgün eğitim kapsamında ve ilköğretim düzeyinde eğitim veren Beyazıt-Ford Otosan İlköğretim Okulunda eğitim gören 24 (12 kontrol, 12 deney grubu) üstün zekâlı öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada deney deseni olarak “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır. Deney grubuna Beyin Temelli Öğrenme temel alınmış ve bunun kapsamında yaratıcı ve eleştirel düşünme ilkelerini temel alan üstün zekâlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim teknikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir farklılaştırılmış eğitime tabi tutulmadan Milli Eğitim programını takip etmişlerdir.

Araştırmada eleştirel düşünme için Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, yaratıcı düşünme içinde Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A ve B Formları kullanılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X, Ennis ve Millman tarafından (1985) geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Çoktan seçmeli olması, hikâye tarzında hazırlanmış olması ve puanlamanın kolaylığı sebebiyle tüm dünyada ilköğretim düzeyinde eleştirel düşünme becerilerini ölçmede en yaygın olarak kullanılan testtir (Kurfiss, 1988, ss. 8-9). Test dört boyutu vardır ve toplam 71 maddeden oluşan üç seçeneekli çoktan seçmeli bir ölçme aracıdır. Araştırmada Coşkun Küçüktepe’nin Türkçeye uyarlamasını yaptığı test uygulanmıştır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı .79 ve Cronbach Alpha değeri .71 olarak saptanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nin aynı gruba İngilizce ve Türkçe formunun uygulanması ile elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları alt testlerinin tümü için $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. İç tutarlılık analizlerinde ($r = 0.38$) ile ($r = 0.89$) arasında korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Testin Türkiye standardizasyonunda, grubun en düşük puanı cronbach alfa değeri olarak (.50) en yüksek iç tutarlılık katsayısı da (0.71) olarak belirlenmiştir. *Sonuç* olarak, testin tüm yaş grupları ve tüm puan türleri için güvenilir olduğu bulunmuştur (Aslan, 2001).

Sonuç ve Tartışma: Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme son test puanlarının deney / kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında eleştirel düşünme tümevarım, tümdengelim, varsayım ve toplam düzeylerinde istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeyi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Testi son test puanlarının, deney / kontrol grubunda olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında yaratıcılık testi akıcılık, başlıkların soyutluluğu ve toplam puan düzeylerinde istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Testi öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik yapılan Non-Parametrik Wilcoxon Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan son test lehine anlamlı farka rastlanmıştır.

Beyin Temelli Öğrenmeyi temel alan fen programında tasarlanan etkinlikler kapsamında tartışmaya, işbirlikçi öğrenmeye, eleştirel düşünme becerilerinin konu temelli öğretimine yer verilmesi ve dersin araştırma, yönlendirme, tartışma ve soru-cevap şeklinde işlenmesi, her konuda öğrencilerin fikri alınması ve uygulama safhasında da öğrencilerin aktif rol oynamalarının sağlanması, bireysel proje çalışması yaptırılması ve her öğrencinin kendi çabasıyla bir takım ürünler ortaya koymasının sağlanması sebebiyle deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada Beyin Temelli öğrenme ortamı ile öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ortaya koyabilecekleri, kural ve kalıpların dışında, yeteneklerini kullanabilecekleri öğrenme ortamı sağlanmış, beyin fırtınası, yaratıcı drama ve oyunlar, resim gösterme, bulmacalar, zihinde canlandırma tekniklerinden hayal etme ve çizim gibi zengin malzemelerin kullanılması, analogilere ve analogik düşünmeye ağırlık verilmesi, yaratıcı sorun çözme ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin kullanılması öğrencilerin yaratıcılıklarına katkı sağlamış ve deney grubu öğrencilerinin yaratıcı düşünme son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler, Beyin Temelli Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme

Kaynaklar

- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(14), 19-40
- Clark, B. (2008). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (7th Edition). New York: Prentice Hall.
- Jensen, E. (2000). Brain Based Learning. 2.Baskı. San Diego, CA USA. The Brain Store.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept. RC, Washington, DC 20036-1183. Erişim Tarihi: Eylül 2010
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304041.pdf>
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty- five year perspective. Journal for the Education of Gifted, 23(1), 3-54.
- Varma, S., McCandiss, B., & Schwartz, D. (2008). Scientific and pragmatic challenges for bridging education and neuroscience. Educational Researcher, 37, 140-152.

Grafik Tasarım Eğitimi Almış Çalışanların, Baskı Teknikleri Konusundaki Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi

Öğr. Gör. Meral SEZGİN ÖNAY
Gedik Üniversitesi
meral.onay@gedik.edu.tr

Öğr. Gör. Seda MÜFTÜOĞLU
Gedik Üniversitesi
seda.muratoglu@gedik.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Günümüzdeki teknolojik ve toplumsal gelişmeler, bireylerin iş yaşantısında sahip olması gereken nitelikleri ve bireyden beklentileri de yeniden şekillendirmektedir (İçli, 2001, s.70). Teknolojik gelişim, baskı teknikleri konusundaki temel bilgi düzeyinin grafik tasarım açısından da takip edilmesini zorunlu kılmaktadır (Ceylan ve Akengin, 2014, s.170-177). Özellikle öğrenmeyi öğrenme perspektifinde değişen teknolojiyi takip eden bireylerin varlığı sektör için önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Grafik tasarım ve baskı teknikleri birbirlerini tamamlayan süreçler olması dolayısıyla grafik tasarım ile ilgilenen tüm kesimlerin alan ile ilgili teknolojik gelişmeleri takip etmesi, mesleki gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle baskının sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi, grafik tasarım aşamasında işlerin baskı tekniklerine uygun bir şekilde hazırlanmış olması ile yakından ilişkilidir (Sönmez, 2011, s 1-2). Sektörde grafik tasarım eğitimi almış, baskı teknikleri ile ilgili temel bilgiye sahip ve bunun yanı sıra teknolojiye hakim tasarımcılara ihtiyaç duyulmaktadır (Kansu, Sevindik ve Bayram, 2011, s. 516). Bütün bunların yanında, literatür taraması sırasında grafik tasarım alanında çalışanların motivasyonlarını ve bilgi düzeylerini ölçen doğrudan herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Türkiye’de Grafik Tasarım eğitim almış çalışanların baskı tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin iş tecrübesi, ücret aralığı ve mezuniyet düzeyleri/durumlarıyla olan ilişkisinin ortaya konulması eğitim kurumlarının vermiş oldukları eğitimin verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Amaç :Bu çalışma, grafik tasarım üzerine çalışan kişilerin çalıştıkları alan için önemli olan baskı süreçlerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını tespit ederek çeşitli değişkenler ile ilişkisinin saptanmasını amaçlamıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda; “Çalışanların baskı teknikleri bilgisi ile mesleki deneyim süreleri, eğitim durumları ve ücret aralıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem:

Araştırma Modeli :Araştırma modeli iki aşamada kurgulanmıştır. Birinci aşamada konuyla ilgili soruların yer aldığı anket oluşturularak uzman görüşleri doğrultusunda anket formu şekillendirilmiş, ikinci aşamada anket grafik tasarım alanında çalışan ve evren içerisinden seçilen örneklem üzerinde uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem :Araştırmanın evrenini İstanbul ili kapsamında, grafik tasarım üzerine çalışan kişiler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise, rastgele eleman örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup 400 kişiye anket formu ulaştırılmıştır. Seçilen 400 kişiye, yüzyüze, e-posta ve sosyal paylaşım siteleri üzerinden anket uygulanmıştır. Anket 01.01.2014 – 15.02.2014 tarihleri arasında uygulanmış olup; 282 kişi araştırmaya katılmıştır. Bu verilere göre çalışanların ankete dönüş oranı ortalamada %70’dir. Araştırma kapsamında 277 anketin verileri kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi:Araştırma kapsamında kullanılacak veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Anket içinde toplamda 24 soru bulunmaktadır. Anket sorularının 6 tanesi kişisel ve özlük haklarına ilişkin sorulardan oluşmuş olup; 18 tanesi ise baskı tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini anlamaya yönelik 5’li likert tipi sorudan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler istatistik programları kullanılarak Cronbach’s Alpha istatistiğine göre güvenilirlik durumu tespit edilerek, frekans ve korelasyon bağlamında çözümlenmiştir.

Bulgular: Araştırma kapsamında kullanılan anketin güvenilirliğini ortaya koymak için Cronbach Alfa istatistiğinden yararlanılmıştır. Analiz sonrasında ölçeğin Alfa değerinin .70 ve üzerinde olmasının (Hair ve diğerleri, 1995) ölçeğin güvenilirliğinin doğrulanması için asgari kriter olarak belirlenmiştir. İlgili anketin güvenilirlik durumunu gösterir veriler Tablo1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Anketin Güvenilirlik Durumu

Cronbach's Alpha	N of Items
,912	18

Anketin güvenilirlik verilerine bakıldığında anket kapsamında kullanılan tüm soruların güvenilirlik durumu Cronbach Alfa istatistiğine göre 0,912 oranla oldukça yüksek çıkmıştır.

Korelasyon ilişkilerini gösterir tablolar aşağıda yer almaktadır.

İş deneyimi ile baskı teknikleri bilgisi arasındaki korelasyon değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 İş Deneyim Süresi İle Baskı Teknikleri Arasındaki İlişki

		Baskı Teknikleri Bilgisi	İş Deneyimi
Baskı Teknikleri Bilgisi	Pearson Correlation	1	,166(**)
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	277	277
İş Deneyimi	Pearson Correlation	,166(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	277	277

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

Katılımcıların iş yaşantısında geçirdikleri süre ile baskı tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini gösterir değerler arasında yapılan korelasyon analizine göre; İş deneyimi ile baskı teknikleri bilgisi arasında anlamlılık düzeyinde bir farklılaşmanın görüldüğü ($P<0,05$) ve bu farklılaşmanın pozitif yönde çok zayıf veya ihmal edilebilir bir ilişki düzeyi (0,166) olduğu saptanmıştır. Mezuniyet seviyesi ile baskı teknikleri bilgisi arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3 Eğitim Düzeyleri ile Baskı Teknikleri Bilgisi Arasındaki İlişki

		Mezuniyet Derecesi	Baskı Teknikleri Bilgisi
Mezuniyet Derecesi	Pearson Correlation	1	,034
	Sig. (2-tailed)		,578
	N	277	277
Baskı Teknikleri Bilgisi	Pearson Correlation	,034	1
	Sig. (2-tailed)	,578	
	N	277	277

Katılımcıların mezuniyet dereceleri ile baskı tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini gösterir değerler arasında yapılan korelasyon analizine göre; mezuniyet derecesi ile baskı teknikleri bilgisi arasında anlamlılık düzeyinde bir farklılaşmanın görüldüğü ($P<0,05$) ve bu farklılaşmanın pozitif yönde çok zayıf veya ihmal edilebilir bir ilişki düzeyi (0,034) olduğu saptanmıştır.

Mezuniyet alan/programı ile baskı teknikleri bilgisi arasındaki korelasyon değerleri Tablo4’de yer almaktadır.

Tablo 4 Mezuniyet Alanı ile Baskı Teknikleri Bilgisi Arasındaki İlişki

		Baskı Teknikleri Bilgisi	Mezuniyet Alanı
Baskı Teknikleri Bilgisi	Pearson Correlation	1	,026
	Sig. (2-tailed)		,661
	N	277	277
Mezuniyet Alanı	Pearson Correlation	,026	1
	Sig. (2-tailed)	,661	
	N	277	277

Katılımcıların mezuniyet alan/programları ile baskı tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini gösterir değerler arasında yapılan korelasyon analizine göre; mezuniyet derecesi ile baskı teknikleri bilgisi arasında anlamlılık düzeyinde bir farklılaşmanın görüldüğü ($P<0,05$) ve bu farklılaşmanın pozitif yönde çok zayıf veya ihmal edilebilir bir ilişki düzeyi (0,026) olduğu saptanmıştır.

Maaş aralıkları ile baskı teknikleri bilgisi arasındaki korelasyon değerleri Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5 Maaş Aralıkları ile Baskı Teknikleri Bilgisi Arasındaki İlişki

		Baskı Bilgisi	Teknikleri	Maaş Aralığı
Baskı Teknikleri Bilgisi	Pearson Correlation	1		,160(**)
	Sig. (2-tailed)			,007
	N	277		277
Maaş Aralığı	Pearson Correlation	,160(**)		1
	Sig. (2-tailed)	,007		
	N	277		277

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

Katılımcıların maaş aralıkları ile baskı tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini gösterir değerler arasında yapılan korelasyon analizine göre; maaş aralığı ile baskı teknikleri bilgisi arasında anlamlılık düzeyinde bir farklılaşmanın görüldüğü ($P<0,05$) ve bu farklılaşmanın pozitif yönde çok zayıf veya ihmal edilebilir bir ilişki düzeyi (0,160) olduğu saptanmıştır.

Sonuç: Yapılan çalışmalar sonucunda aşağıdaki *Bulgulara* ulaşılmıştır. Araştırmada katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevapların değerlendirmesinde çalışanların mezuniyet derecesi/alanı ile baskı teknikleri ile ilgili bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buradan çalışanların mezun oldukları düzey/alan ne olursa olsun baskı teknikleri bilgisi eğitimi alıp almamalarının korelasyon bağlamında bir ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların maaş aralıkları ve iş tecrübesi ile baskı teknikleri bilgisi arasında ise zayıf da olsa pozitif bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Buradan iş tecrübesinin artışıyla ücretlerin de arttığı ve her iki durumunda baskı teknikleri bilgi düzeylerinin fazla oluşu ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Kansu, N., Sevindik, O., Bayram, S. (2011), Reklam Ajansları ve Yayıncılık Sektörünün İş Piyasası İhtiyaç Analizi (Ankara İli 2011-2014), *IV. Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu*, s.511-522
- İçli, G. (2001), Eğitim, İstihdam ve Teknoloji *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 65-71
- Ceylan, İ.G., Akengin, G. (2014), Matbaacılık Sektöründe Kullanılan Ofset Baskıda Grafik Tasarımdan Kaynaklanan Baskı Hatalarının İncelenmesi *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 170-177
- Sönmez, S. (2001), Tasarım Kaynaklı Baskı Problemlerinin Çözümünde Grafik Tasarım Eğitiminin Önemi. *Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 23(1), 1-11
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. And Black, W. C. (1995), *Multivariate Data Analysis*, New Jersey: Prentice Hall.
- TÜRK-İŞ (2014), Şubat 2014 Açlık ve Yoksulluk Sınırları, *Haber Bülteni*, <http://www.turkis.org.tr/source.cms.docs/turkis.org.tr.ce/docs/file/acliksubat14.pdf> adresinden temin edildi. (E.T: 15.03.2014)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Başarı Yönelimlerine Etkisi

Mehmet Tamer KAYA
Nevşehir Üniversitesi

Ali MEYDAN
Nevşehir Üniversitesi

Barış ÇİFTÇİ
Nevşehir Üniversitesi
barisciftci@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Düşünme; kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve *Sonuçlar* çıkarmaya dayanan zihinsel bir süreçtir (Demir ve Erginsoy Osmanoğlu, 2013). Aynı zamanda insanın en temel yeteneği, insanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliğidir. Düşünmeyi öğrenmek ve geliştirmek gerekmektedir. Çünkü düşünme, yeni bilgiler öğrenme etkinliği değildir; mevcut bilgileri kullanma, onları birleştirme, ayırma ve sınıflandırma, değerlendirme etkinliğidir (MEB, 2007: 12). Bütün insanlar yapısı gereği bilinçli ya da bilinçsiz devamlı düşünür. Fakat herkesin düşünme süreci birbirinden farklıdır; çünkü her insan kendine özgü bir nitelik taşır ve eşsizdir. Bireyler görüşleri, fiziksel yetenekleri, ilgileri, zevkleri, bilgi birikimleri itibarıyla birbirlerinden farklı özellikler gösteriyorlarsa, zihinsel gelişimlerinde, öğrenme ve düşünme stillerinde de farklılıklar sergilerler. Bu farklılıklar, insanların yeteneklerini farklı şekillerde (Sternberg, 1997: 11) .kullanmalarına, olaylara farklı tepkiler vermelerine yol açmaktadır Başarı yönelimlerine yönelik sınıflamalar, performans yönelimini bir derece negatif olarak betimlemesine rağmen, son zamanlarda bazı araştırmacılar performans yöneliminin tamamen uyumsuz olmadığını ileri sürmüştür (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley, Kaplan, ve Middleton, 2001). Bu araştırmacılar performans yöneliminin iki alt boyuta ayrıldığı üçlü bir model geliştirmiş ve bu boyutlar arasındaki ayrımı; bireyin diğer bireylerden iyi değerlendirmeler kazanma (yaklaşma) ve negatif değerlendirmelerden kaçınma (kaçınma) amacıyla çaba harcamasına dayalı olarak yapmıştır (Tan & Hall, 2005). Elliott ve Harackiewicz (1996) performans amaçlarını, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde iki alt unsura ayırmış ve performans-yaklaşma amaçlarının içsel motivasyonu desteklediğini ifade etmiştir. Bu sınıflamaya göre performans-yaklaşma amacını benimseyen bir öğrenci diğerlerinden daha fazla performans göstermeye çalışır ve diğerleri tarafından pozitif değerlendirilmek için çabalar. Performans-kaçınma amacını benimseyen öğrenciler ise diğerlerine göre daha cahil ve yeteneksiz görünmemeye çalışarak yeterliliğine yönelik uygun olmayan yargılardan kaçınmak için mücadele verir (Elliott ve Harackiewicz, 1996). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem: Araştırmaya, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2013-2014 öğretim yılında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmektedir olan 194 öğrenci katılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığını ve/veya derecesini inceleyen, neden-*Sonuç* ile ilgili ipuçları elde etmek ve incelenen olguları daha iyi anlayabilmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Karasar, 2005). Düşünme Stilleri Ölçeği (Sternberg ve Wagner, 1992) Zihinsel Benlik-Yönetimi Kuramının öngörülerini doğrultusunda geliştirilmiş, her biri sekiz madde içeren 13 alt testten oluşan (toplam 104 madde) ve 7 dereceli Likert tipi, bireyin kendisini rapor etmesine dayanan bir ölçektir. Ölçek Türkiye'de ilk kez Buluş (2006) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış ve madde sayısı 65'e 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 iç tutarlılık güvenilirliğine ve yapı geçerliğine ilişkin elde edilen bu *Bulgular* Sternberg ve Wagner (1992) tarafından rapor edilen *Sonuçlar*la tutarlılık göstermiştir. Bu çalışmada kullanılan veriler ile yapılan analizlerde, alt testlere ilişkin alfa değerleri en düşük ... en yüksek olarak bulunmuştur. Başarı yönelimleri ölçeği Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş, Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe 'ye Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ) adıyla uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formu ilk 6'sı öğrenme yönelimine (ÖY), ikinci 6'sı performans-yaklaşma yönelimine (PYAY) ve son 6'sı da performans-kaçınma yönelimine (PKAY) ait olmak üzere 18 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır. Araştırmada kullanılan Başarı Yönelimler Ölçeği (BYÖ) ise, 17 maddeden oluşmaktadır. Başarı Yönelimler Ölçeğinin (BYÖ) 17 maddesinin; 1-6 maddeleri öğrenme yönelimi (ÖY), 7-12 maddesi performans-yaklaşma yönelimi (PYAY), 13-17 maddesi ise performans-kaçınma yönelimi (PKAY) şeklinde üç boyuttan oluşmuştur. Ölçek "1=Hiçbir Zaman", "2=Nadiren", "3=Sık Sık", "4=Genellikle" ve "5=Her Zaman" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Türkçe uyarlaması yapılan Başarı Yönelimler Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları öğrenme yönelimi (ÖY) için .77, performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) için .79 ve performans-kaçınma yönelimi (PKAY) için .78 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ise; öğrenme yönelimi (ÖY) için .87, performans-yaklaşma yönelimi (PYAY) için .89 ve performans-kaçınma yönelimi (PKAY) için .85'dir.

Beklenen sonuçlar: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının düşünme stillerinin başarı yönelimlerini etkilediği düşünülmektedir. Düşünme stilleri alt boyutlarının herbirine yapılan regresyon analizi *Sonuçlar*ına göre başarı yönelimleri elde edilen *Bulgular* verilmektedir.

Kaynakça

- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eğitim Araştırmaları, Yıl-7, Sayı. 26
- Buluş, M. (2006). Assessment of Thinking Styles Inventory, Academic Achievement and Student Teachers' Characteristics. Eğitim ve Bilim, Ocak sayısı.
- Demir, Ö. & Erginsoy Osmanoğlu, D. (2013). Lise Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3(1), 165- 184
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 461-475.
- Karasar, N. (2005), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB. (2007). Düşünme eğitimi dersi 6,7,8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology, 23, 113-131.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology, 93, 77-86.
- Sternberg, R. J. ve Wagner, R. K. (1992). Thinking styles inventory: Unpublished test. New Haven, CT: Yale University.
- Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press.
- Tan, J. A., & Hall, R. J. (2005). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. Personality and Individual Differences, 38, 1891-1902.

Düşünme Şapkaları ile Kavramları Öğreniyoruz

Yard. Doç. Dr. Ayşegül TURAL
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD.
atural@bartin.edu.tr

Düşünme, bir sonuç ve hüküm çıkarmak amacıyla birtakım fikirler ve hükümleri birbirine bağlayıp, bunlardan yeni *Sonuçlar* çıkarmak için yapılan zihinsel faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Bilen, 2010, s. 182). Diğer bir tanıma göre, düşünme gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve farklı yollarla elde edilen bilgilerin yoğrulup şekillendirilmesinin disipline edilmiş şekli olarak düşünülmektedir. İnsanların düşünme tarzları konusunda araştırmalarıyla düşünmeyi öğretme konusunda öncülük yapan De Bono insanların yaygın olarak altı farklı şekilde düşündüğü üzerinde durmaktadır (Özden, 2005, s. 139). De Bono'ya göre öğrenme ortamlarında en büyük sorun, bireylerin bilgiyi yapılandırma süreçlerinde zihinsel düşünme süreçlerinin karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. Ancak düşünme şapkaları basit ve aktif, etkili düşünmeyi ön gören ve öğrenme ortamlarını daha sistemli, zevkli hale getiren yapısı ile oldukça kullanışlı görünmektedir (De Bono, 1986, s. 97). Son yıllarda eğitim anlayışının çağdaş bir boyut kazanması ile birlikte öğrenme-öğretme süreçleri de öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışlara doğru bir ilerleme göstermiştir. Bu doğrultuda günümüzde öğrenme süreci boyunca öğrenen bireylerin aktif ve yaratıcı bir şekilde kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri çağdaş yöntem ve teknik ve stratejiler yardımı ile daha etkili, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme etkinliğinin sağlanabileceği birçok araştırma tarafından tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda öğrenme sürecini etkili kılmak adına öne çıkan Yapılandırıcı Yaklaşım'a göre ise öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif ve merkez olduğu bir anlayış savunulmaktadır. Bu düşünceye göre de öğretmenlere, öğrenme ortamlarını mümkün olduğunca zengin ve esnek bir yapıda düzenleyip, öğrenen bireyler için farklı öğretim tekniklerini öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili kullanabilme görev ve sorumluluğu düşmektedir (Chen, 2003, s. 20). Çünkü öğrenme ortamları içerisinde her birey alışkanlıkları ve beyinlerinin işleyişi doğrultusunda, farklı ilgi, öğrenme ve düşünme tarzlarına sahip olmaktadır (Özden, 2005, s. 224). Bu açıdan da öğrenme ortamlarının olabildiğince zengin, esnek ve dinamik bir yapıda olup, tüm öğrencilere hitap edebileceği şekilde düzenlenebilmesi önemlidir. Günümüz çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde de öğrenme-öğretme süreçlerini zengin ve etkili kılan tekniklerden biri de öğrenme ortamlarında 'Düşünme Şapkaları'nın kullanılmasıdır. Düşünme şapkalarında altı farklı renkte şapka yer almakta olup, her bir şapka öğrenmeye ve düşünmeye ilişkin farklı ve özgün bir görüşü temsil etmektedir. Buna göre, beyaz şapka 'tarafsız', kırmızı şapka 'duygusal', siyah şapka 'karamsar', sarı şapka 'iyimser', yeşil şapka 'yaratıcı', mavi şapka ise 'serinkanlı' düşünmeyi savunmaktadır. Düşünme şapkalarının kullanımı, insanların düşüncülerinde belli bir kalıpta kalmalarını, olaylara tek yönlü bakmalarını önlemektedir. Değişik açıdan düşünmelere yer verdiği için ortaya atılan konunun her yönden irdelenip, kararların doğru verilmesine olanak sağlamaktadır. Teknikte yer alan şapkalar birçok düşünme çeşidini kapsamakta ve dolayısıyla öğrenme ortamları zengin, esnek, çok yönlü düşünmeyi destekleyen adeta bir bilgi şölenini anımsatan yapısıyla dikkat çekmektedir. (Ayaz Can ve Semerci, 2007, s. 44)'e göre ayrıca tekniğin uygulanışı kolay ve zevkli olduğu için insanlar tarafından çabuk benimsenmektedir. Bir diğer yandan düşünme şapkalarının öğrenme ortamlarında kullanılması grup çalışmalarını desteklerken, hem bireysel hem de grup olarak öğrenen bireylerin potansiyellerinin farkına vararak, aktif düşüncelerini ve öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Serrat, 2009, s. 1). Böylelikle de farklı şapkalarla temsil edilen farklı düşünme stilleri öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde etkili şekilde yer bulabilecek ve öğrenme ortamlarının zenginliği desteklenecektir (Mills, 1988, s. 204). Deneyisel nitelikteki bu araştırmanın, düşünme şapkalarının, öğrenme ortamlarında kavram öğretimi süreçlerinde kullanılmasının, eğitim-öğretim süreci üzerindeki etkilerini ve önemini kavrayabilmek açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, 6. sınıf Demokrasinin Serüveni Ünitesi'nde yer alan ve araştırmacı tarafından seçilen bazı kavramların düşünme şapkaları ile yapılan öğretimi sonucunda öğrencilerin kavram kazanım düzeylerinde değişim sağlamak amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda çeşitli sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmada, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde 6 hafta boyunca, tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılarak uygulama yapılmaktadır. Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri kesin bir biçimde ortaya koyabilmeye olanak tanıdığından oldukça güvenilir araştırmalar olarak düşünülmektedir (Ural ve Kılıç, 2006, s. 19). Tek grup ön test- son test deneysel desenlerde ise, yapılan deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde odaklanarak test edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 198). Öğrencilere ilgili ünitelerden seçilen kavramların kazandırılabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 'Kavram Başarı Testi' ve 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmaktadır. Öğrencilerin, araştırmacı tarafından Demokrasinin Serüveni ünitesi içerisinden seçilmiş olan kavramları kazanabilmelerine yönelik olarak uzman görüşleri doğrultusunda, geçerlik - güvenilirlik analizleri yapılarak 25 maddelik bir ölçek tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerde, dört çeldirici ve bir doğru seçenek bulunmaktadır. Her doğru cevap için 1 (Bir) puan verilirken, yanlış cevaplar ise 0 (Sıfır) puanla değerlendirilmiştir. Böylece öğrencilerin ölçme aracından alacakları puanlar en düşük 0 (Sıfır), en yüksek ise 25 (Yirmi Beş) puandır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS - 18 İstatistiksel Paket Programı kullanılarak analiz edilmektedir. Süreç halen devam ettiğinden, araştırmaya ilişkin kapsamlı *Sonuçlar* tam metinde yer verilecektir.

Anahtar kelimeler: Düşünme Şapkaları, eğitim, öğretim, sosyal bilgiler.

Kaynakça

- Ayaz Can, H. , Semerci, N. (2007). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 39-52.
- Bilen, M. (2010). (Editör). *Eğitimde İlke ve Yöntemler, Eğitim Süreci, Kavramlar, İlkeler, Etkinlikler, Yöntemler*. Ankara: Betik Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, C. (2003). A Constructivist Approach to Teaching: Implications in Teaching Computer Networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(2), 17-27.
- De Bono, E. (1986). *Six Thinking Hats*. (Çeviren, Marcela Pandolfo). England: Granica Editions.
- Mills, J. (1988). Six Thinking Hats: An Exercise To Combat Confusion And Develop Thinking Skills. *Developments in Business Simulation & Experiential Exercises*, 15, 201-204.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Serrat, O. (2009). Wearing Six Thinking Hats. *Knowledge Solutions*, 50, 1-4.
- Ural, A. , Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi*. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.

Arş. Gör. Dr. P. Tuğba ŞEKER
Uşak Üniversitesi, tugbaozguven23@gmail.com

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Gazi Üniversitesi, alisinanf@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Bireyin yetişmesinde önem taşıyan ve insan hayatı açısından ne kadar kritik bir dönem olduğu kabul edilen, okul öncesi dönemde, akademik becerilerin özellikle de matematik alanındaki becerilerin temelini atılması elzemdir. Buna bağlı olarak, bu becerilerin gelişmesini destekleyecek olan kişi, bilindiği gibi, bu yıllarda, bireyin ailesinden sonra en çok örnek aldığı kişi olma özelliğini taşıyan okul öncesi öğretmenleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi hakkındaki düşünceleri, inançları öğretmenlerin, eğitim sürecindeki uygulamalarını da etkilediği düşünülmektedir.

Pajares (1992) inançlar üzerine yapılmış olan araştırmaların *Bulgularını* inceleyerek yaparak öğretmenlerin inançlarının çok erken şekillendiği, bir inanç kişinin inanç yapısına ne kadar erken yerleşirse o inancı değiştirmenin o kadar zor olduğu ve kişinin inanç sistemine daha geç giren inançların daha zayıf olduğu ve daha kolay değişebileceğini belirtmiştir (Güven, Karataş, Öztürk, Arslan ve Gürsoy, 2013).

Matematik eğitime yönelik inançlar, matematik öğretime yönelik yeterlilik ve özyeterlik konusunda istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahiptir. Matematik eğitime yönelik inanç ve yeterlik arasındaki bu ilişki, öğretmenlerin matematik öğretimlerini direkt olarak etkilemektedir (Briley, 2012).

Öğretmenlerin matematik eğitime inanç seviyeleri azaldıkça, uygulamaların yoğunluğu da azalmaktadır. Chung (1994), 30 anaokulu öğretmenini sınıf içi matematik uygulamalarında gözlemlemiş ve bu öğretmenlerin uygulamalarında 1/4 ü oranda matematiğe yer verdikleri ve bu uygulamaların da matematik etkinliği gibi planlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, çoğu öğretmen, sınıfın fiziki ortamını matematik kavramlarına göre hazırladığını ama bunları işlevlerine yönelik kullanmadığını belirtmiştir (Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008).

Platas (2008), okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve yeterlilikleri ile ilgili çalışmıştır. Çalışmasında, okul öncesi eğitim sınıfında matematik eğitimi uygulamalarının, öğretmenlerin inançlarından büyük ölçüde etkilendiğini belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlerin matematik eğitime yönelik inanç düzeylerini ele alan, bir bütünlük içerisinde inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu açıdan araştırma eğitim açısından önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönemde matematik eğitiminin niteliği, içeriği ve uygulama süreci okul öncesi dönemi takip eden dönemlerden farklı olması nedeni ile, okul öncesi öğretmenlerinin de bu alandaki özyeterliliklerini ve inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilecek olan ölçme araçlarının okul öncesi eğitim alanının içeriğine hakim ve bu içeriğe bağlı olması büyük önem taşımaktadır. Bu alanda geliştirilecek olan ölçme araçlarının okul öncesi eğitimi alanının içeriğine yönelik olarak planlanması gerekmektedir.

Buna bağlı olarak araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimi ile ilgili inanç düzeylerini belirlemeye yönelik olan, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitime Yönelik İnanç Ölçeği (Belief Scale)"in uyarlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi araştırmanın amacı kapsamında yer almaktadır. Araştırmada "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitime Yönelik İnanç Ölçeği" geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem: Araştırma kapsamında Platas (2008) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği"nin Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda inanç ölçeğinin uyarlama çalışması kapsamında yapılmış olan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ön uygulamada 255 okul öncesi öğretmeni araştırmanın ilk çalışma grubunu oluşturmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında, örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Tavşancıl (2002), örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum araştırmanın örneklem sayısını desteklemektedir.

Ölçeğin uyarlanma sürecinde Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission) tarafından hazırlanan "Eğitsel ve Psikolojik Testlerin Uyarlanması İçin Rehberi"ndeki (Test Adaptation Guidelines) aşamalar takip edilmiştir.

Eğitsel ve Psikolojik Testlerin Uyarlanması İçin Rehber’de belirtilen ilk aşamada Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği’nin orijinal kültürdeki geliştirilme ve kullanım amacı incelenmiş, Türk kültüründe de benzer şekilde ölçeğin kullanılabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğu tespit edildikten sonra ölçeğin psikometrik özellikleri incelenerek ölçeğin orijinal madde biçimi, ölçeğin yapısı, uygulanması, yönergesi, puanlanması, psikometrik özelliklerinin hangi örnekleme dayalı belirlendiği, test istatistiklerinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. 40 maddeden oluşan 6’lı likert tipi derecelendirilmiş bir ölçek olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitime İlişkin İnanç Ölçeği’nin maddeleri dört faktör altında toplanmaktadır.

Ölçeğin kültürel ve psikometrik özelliklerinin incelenmesinin ardından ölçeğin uyarlanma sürecinde ölçek yazarı Platas'tan izin alınmıştır. Ölçeğin uyarlanması için iznin alınmasının ardından çeviri aşamasına geçilmiştir. Çeviri aşamasında ölçek öncelikle iki İngilizce dil uzmanı ve bir ölçeğe değerlendirme uzmanının bulunduğu grup tarafından ölçek maddeleri ve yönergesi Türkçeye çevrilmiştir. Ardından çeviri tekrar orijinal dile çevrilerek kontroller gerçekleştirilmiş ve her bir madde için alternatif çeviri maddeleri oluşturulmuştur. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine İlişkin İnanç Ölçeği'nin orijinalinde yer alan maddeler ve maddelerin alternatif çevirileri, İngilizce dil uzmanlarının görüşüne uzman görüşü formu ile sunulmuş; sekiz dil uzmanının görüşü alınmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine İlişkin İnanç Ölçeği'nin orijinalinde yer alan maddelerdeki sözcük, kavram ve deyimlerin kültürümüzde aynı anlamda kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi ve maddelerin okul öncesi öğretmenleri için ülkemizde ve kültürümüzde uygulama karşılığının olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla çevirisi gerçekleştirilen ölçek için "Eşdeğerlik Uzman Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Eşdeğerlik uzman değerlendirme formu ile okul öncesi eğitiminde görev yapan 10 öğretim elemanının görüşü alınmış ve maddeler üzerinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. İki çeviri arasındaki eşitliğin belirlenmesi amacıyla taslak çeviri formu oluşturulan ölçek oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinden İngilizce seviyesi çok iyi olan öğretmen bulma zorluğundan iki çeviri arasındaki eşdeğerlik çalışması, İngilizce eğitim veren bir üniversitede, Okul Öncesi Eğitimi Lisans programında öğrenim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere öncelikle uyarlama formunun orijinali verilmiş ve öğrencilerden, öğrenci numaralarının son üç hanesini yazmaları istenmiştir. On gün sonra öğrencilere uyarlama işlemi gerçekleştirilen ölçeğin taslak çeviri formu verilmiştir.

Öğrencilerin iki uygulamadan elde ettikleri puanlar toplanmış ve formların eşdeğerliğini tespit etmek amacıyla elde edilen ölçek puanları için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ($r=0,769$; $p<0,01$); ayrıca ölçek puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla ilişkili ölçümlerde t testi hesaplanmıştır.

Sonuç: "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine İlişkin İnanç Ölçeği"nin hazırlanan uyarlama formunun ön uygulaması 255 okul öncesi öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda öncelikle açıklayıcı faktör analizi, ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine İlişkin İnanç Ölçeği"nden elde edilen Sonuçlara ilişkin açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirmek için öncelikle KMO değeri 0.830 olarak hesaplanmıştır. İnanç ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise, genel olarak güvenilir oldukları görülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine İlişkin İnanç Ölçeğinin Alt Boyutları İlişkin Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Alt boyutlar	Madde sayısı	Cronbach'ın alfa katsayısı
1	10	0,991
2	12	0,731
3	8	0,966
4	10	0,971

Ölçeğin teorik olarak ortaya konulmuş orijinal yapısıyla örtüşüp örtüşmediğinin belirlenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla 255 öğretmene Türkçeye çevrilen taslak ölçek uygulanmıştır.

Sonuç olarak 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine Yönelik İnanç Ölçeği' nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Dönemde Matematik, Okul Öncesi Öğretmeni, İnanç

Referanslar

- Briley, J. S. (2012). The Relationships among Mathematics Teaching Efficacy, Mathematics Self-Efficacy, and Mathematical Beliefs for Elementary Pre-Service Teachers. *Issues In The Undergraduate Mathematics Preparation Of School Teachers*, 5.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, 22, 3–23.
- Güven, B., Karataş, İ., Öztürk, Y., Arslan, S. ve Gürsoy K. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Matematik Eğitimine İlişkin İnançların Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 969-980, Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say4/v12s4m5.pdf> adresinden 6 Kasım 2013'te alınmıştır.
- Lee, J., & Ginsburg, H. P. (2007). Preschool Teachers' Beliefs about Appropriate Early Literacy and Mathematics Education for Low- and Middle-Socioeconomic Status Children. *Early Education And Development*, 18(1), 111-143.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Pajares, F., Hartley, J., and Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Piaget, J. (2006). *Çocukta karar verme akıl yürütme*. (Çeviren: Sabri Esat Siyavuşgöl). Ankara: Palme Yayınları.
- Platas, L. (2008). *Measuring Teachers' Knowledge of Early Mathematical Development and Their Beliefs about Mathematics Teaching and Learning in the Preschool Classroom*. PHD Dissertation, University of California, Berkeley.

Yeni Matematik Öğretmenlerinin Lisans Eğitimleri Süreçlerine Yönelik Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Ar. Gör. Deniz KARDEŞ BİRİNCİ
Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
deniz.birinci@fatih.edu.tr

Doç. Dr. Savaş BAŞTÜRK
Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
sbasturk@sinop.edu.tr

ÖZET

Gelecek nesillerin yetiştirilmesi sürecinde önemli bir rol alan öğretmenlerin eğitimi, günümüzde üzerinde en çok tartışılan ve üzerinde durulan konuların başında gelmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliklerinin artırılması amacıyla her geçen gün yeni öneriler getirilmekte, uygulanmakta ve sonuçları tartışılmaktadır. Bu önerilerin başında öğretim programlarını iyileştirme, eğitim-öğretim teknolojilerini verimli şekilde kullanma, etkili öğretim yöntemleri geliştirme, belirlenen hedef davranışlara maksimum düzeyde ulaşabilme ve bunları gerçekleştirecek olan öğretmen eğitimi sistemini belirleme gelmektedir (Erdemir, 2007). Öğretmen eğitimi sacayağı gibi düşünülecek olursa onu ayakta ve dengede tutan birçok unsurun varlığından bahsedilebilir. Bu unsurlar öğretmen yetiştirme programları, danışmanlık, hizmet içi eğitim, meslektaş yardımlaşması ve noosfer (çevre) şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmada ise öğretmen yetiştirme programları üzerinde durulacaktır.

Her ülkede öğretmen yetiştirme programlarının (müfredat) amaçlarının ve içeriğinin sürekli incelenmesi, çağın gereklerine göre güncellenmesi ve geliştirilmesi; giderek artan daha nitelikli insan gücüne cevap verebilecek şekilde yeniden yapılandırılması ve düzenlenmesi gerekmektedir (Ersoy, 1996). Ülkemizde de öğretmen yetiştirme programları çağın gereklerini karşılayacak şekilde güncellenerek yenilenme çalışmaları mevcuttur. Günümüzde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarına kapsamları itibarıyla bakıldığında genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerini içerdiği görülmektedir. Öğretmen adayları, eğitim fakültelerindeki öğrenimleri sırasında, gerekli olabilecek bilgileri, kuramları, temel ilke ve kavramları öğrenerek, daha sonra görev yerlerinde öğrenmiş oldukları bilgilerle uygulamalar arasında bağlantı kurabileceklerdir (YÖK/ Dünya Bankası, 1997). Bu program içeriğine göre yetiştirilen öğretmenin birçok alanda donanımlı olması beklenmektedir, çünkü Azar ve Çepni'ye (1999) göre öğretmenin niteliği onun almış olduğu eğitimin kalitesiyle belirlenmektedir.

Mesleklerinin ilk yıllarında öğretmen adayları, sorunlar karşısında ne yapacaklarını bilmeyerek, deneme yanılma yolu ile problemlere çözüm getirmeye çalışmaktadır (kaynak?). Bu da öğretmenin ve dolayısıyla öğrencinin başarısız olmasına neden olmaktadır. Leshem (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler karşılaştıkları problemlerle ilgili çözümlerin üniversitedeki öğrenimleri sırasında öğretilmiş olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında lisans eğitimi kaynaklı ne tür problemlerle karşılaştıkları ve nasıl çözüm önerileri getirdiklerini tespit etmek amaçlanmış olup aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenleri lisans eğitimi kaynaklı ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?
- Mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenleri karşılaştıkları güçlüklerle nasıl çözüm önerisi getirmektedirler?

Araştırmacılar mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemenin, öğretmen yetiştirme programına, öğretmenlere, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle ilgilenen paydaşlara ve ilgili literatüre önemli katkılar sağlayacağını düşünmektedirler.

Daha önce de ifade edildiği gibi, araştırmanın amacı mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenlerinin lisans eğitimleri süreçlerine yönelik karşılaştıkları güçlüklerin ve bu güçlüklerle getirdikleri çözüm önerilerinin betimlenmesidir. Bu amaç göz önünden bulundurulduğunda, araştırma nitel yorumlayıcı paradigmaya sahip durum çalışmasıdır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013: 40). Araştırmanın çalışma grubunu, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniği (Cohen ve diğerleri, 2007: 156) kullanılarak belirlenmiş 4 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olmak üzere kodlanmıştır. Ö1 devlet okulunda ortaokul seviyesinde çalışmakta ve 2 yıl tecrübeli; Ö2 devlet okulu lise seviyesinde ve dershanede üniversite hazırlık kurslarında çalışmakta ve 5 yıl tecrübeli; Ö3 özel okulda ortaokul seviyesinde çalışmakta ve 2 yıl tecrübeli; Ö4 ise devlet okulu ortaokul seviyesinde çalışmakta ve 5 yıl tecrübelidir. Katılımcılar, yaşanan problemlerin ve getirilen çözüm önerilerinin üzerinde kurum-seviye farklılıklarının ve tecrübe edilen yıl sayılarının etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla bu farklılıklar dikkate alınarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Görüşme formunda 16 soru yer almaktadır. Görüşme sorularına alanda uzman 2 akademisyenin görüşü alınarak son şekli verilmiş ve uygulanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir ve her biri yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Daha sonra kayıtların yazıya dökümü yapılmış, analizlerde bunlar kullanılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılar kendilerini rahat hissedebilmeleri için görüşmeler informal ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006: 228), nitel verilerin dört aşamada analiz edilebileceğini belirtirken, bu aşamaları; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kod ve kategorilerin düzenlenmesi ve *Bulguların* yorumlanması şeklinde sıralamaktadır. Bu çalışmada kaydedilen yarı-yapılandırılmış görüşme verileri çözümlenmiş ve içerik analizi üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, katılımcılar öğretmenlik mesleğini seçmelerinde yakın çevrelerinin etkili olduğunu ve mesleklerini severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, lisans eğitimleri süreçlerine yönelik karşılaştıkları güçlükleri şu şekilde ifade etmektedirler:

- Mesleklerine başladıklarında kendilerini yetersiz hissetmektedirler.
- Aldıkları hizmet içi eğitimin çok yararlı olmadığını düşünmektedirler.

- En çok teorik bilgiyi pratik bilgiye dönüştürürken sıkıntı yaşamaktadırlar.
- Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı sınıf yönetiminde zorlanmaktadırlar.
- Danışman öğretmen desteğini alamadıklarından şikâyet etmektedirler.
- Fakültede öğrendiklerini okula doğrudan değil de imkânlar doğrultusunda adaptasyonu sağlanarak uygulayabilmektedirler.

Katılımcıların lisans eğitimleri süreçlerine yönelik karşılaştıkları güçlüklerle getirdikleri çözüm önerileri şu şekilde sıralanabilir:

- Yetersizlik algısını zamanla çalışarak, pratik yaparak ve eksiklikleri üzerine giderek aşmaya çalışmaktadırlar.
- Verilen hizmet içi eğitimin alana özgü olarak özelleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.
- Öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi, özellikle meslek bilgisi derslerine verilen ağırlığın artırılması gerektiğini ifade etmektedirler.
- Öğretimde kullanmak üzere özellikle teknoloji kullanımının öğretimini ve matematik öğretimi programını öğretme-öğrenme ortamına uyarlanmasını esas alan derslerin matematik öğretmeni yetiştirme programında yer almasının bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler.
- Katılımcılar kendilerini geliştirmek ve günü yakalamak adına çeşitli çalıştay, sempozyum, konferans ve bilimsel toplantılara katılmakla birlikte lisansüstü çalışmalar yürütmektedirler. Bu gibi faaliyetlerin daha sık düzenlenmesini talep etmektedirler.

Ayrıca matematik öğretmenlerinin farklı üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmuş olmaları bakış açılarını, inançlarını ve tutumlarını etkilemiştir. Öğretmenler farklı üniversitelerde öğrenim görmüş olmalarından ötürü alan bilgisi, meslek bilgisi ve seçmeli derslerin bazılarının kredilerinin farklı, bazılarının ise kredilerinin aynı olsa bile öğretim yöntem ve tekniklerinden ötürü birbirinden farklılaştığı çalışmanın *Sonuçları* arasındadır.

Nitelikli matematik öğretmenlerinin yetişmesi, Azar ve Çepni'nin (1999) ifade ettiği gibi matematik öğretmeni yetiştirme programının kapsamına bağlıdır. Bu kapsam ne kadar geniş tutulursa o denli yeni öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler azalacağı düşünülmekte ve Leshem'in (2008) araştırmasında sunduğu öğretmenlerin "keşke" ile başlayan cümlelerinin yerini "iyi ki" ile başlayan cümlelerin alacağına inanılmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilmesi, derslerin gerekli ağırlıklarına ve içeriğine uygun işlenişe sahip olmasının sağlanması, öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulama derslerine gereken önemin verilmesi, fakülte okul işbirliğine ilişkilerinin kuvvetlendirilmesi, danışmanlık uygulamalarının yaygınlaştırılması ve danışman öğretmenlere ihtiyaçları olan eğitimin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yetiştirme programı, matematik öğretmeni, güçlükler, çözüm önerileri.

Kaynakça

- Azar, A. ve Çepni, S.,(1999). Fizik Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Etkinliklerinin Mesleki Deneyime Göre Değişimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17 : 24 – 33.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, Routledge Falmer: London.
- Erdemir, N.,(2007). Mesleğine Yeni Başlayan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Şikâyetleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 6, S.22 ,135-149.
- Ersoy, Y. (1996). Hizmet İçi Eğitim ve yetiştirme Kursunu Geliştirme- I: Amaçlar ve Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- Leshem, S. (2008). Novices and Veterans Journeying Into Real World Teaching: How A Veteran Learns From Novices, *Teaching and Teacher Education*, 24, 204-215
- Merriam, S. B., (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev. Turan, S.) Nobel Yayıncılık, Ankara (Özgün Çalışma: 2009).
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Kitapevi, Ankara.
- YÖK / Dünya Bankası, (1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları Ortaöğretim*. Ankara.

Merve HACIMUSTAFAOĞLU
Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Vali Yusuf Yavaşcan
Ortaokulu, Patnos, Ağrı,
besimi90@windowslive.com

Yrd. Doç. Dr. Fethiye KARSLI
Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
fethiyeekarsli@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Fen öğretiminde önemli bir yeri olan yapılandırmacı öğrenme teorisine göre, sonraki öğrenmeler önceki bilgilerin üzerine inşa edildiği için, öğrencilerin sahip oldukları ön bilgiler ve yanlış kavramalar öğrenmede son derece önemlidir (Özmen, 2005).

Öğrencilerin sahip olduğu yanlış anlamalar ve kavram yanlışları, öğrencilerin sonraki öğrenmelerini etkilemekte ve değişime karşı direnç göstermektedir (Ayas ve Demirbaş, 1997; Pardo ve Partoles, 1995; Nakhleh, 1992; Zoller, 1990; Hewson ve Hewson, 1983). Bu görüş dikkate alındığında, öğrencilerin, fen bilgisindeki yanlış anlamaları ve kavram yanlışları, fen bilgisi eğitimcilerinin, araştırmacıların, öğretmenlerin ve elbette öğrencilerin ana sorunu haline gelmiştir (Ebenezer, 1992). Bu nedenle öğrencilere kazandırılmak istenen kavramların anlamlı ve kalıcı olması için, öğrenmelerindeki çelişkilerin ve tutarsızlıkların açığa çıkarılıp giderilmesi gerekmektedir. Bu noktada en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde en önemli görevlerinden biri de, öğrencilerin bilgilerinde oluşan yanlış anlamalar varsa bunları tespit etmek ve gerekli kavramsal değişimi sağlamaktır (Soylu ve İbiş, 1999). Benzer şekilde öğretmenlerin öğrencilerine öğretecekleri kavramlarla ilgili olarak da sağlam ve tam anlamalara sahip olmaları gerekir. Eğer öğretmenler kendi eğitimlerinden kaynaklanan yanlışlara sahiplerse, bu fikirleri kendi öğrencilerine aktarabilirler (Bradley ve Mosimege, 1998; Demircioğlu, Özmen ve Ayas, 2001; Karlı, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin konu alanı bilgileri öğrenme-öğretme sürecinde önemlidir. Ancak yapılan çalışmalar, hizmet öncesi öğretmen adaylarının birçok fen kavramı ile ilgili olarak eksik ya da alternatif fikirler taşıdığını göstermektedir (Gabel, Samuel ve Hunn, 1987; Schoon ve Boone, 1998; Karlı ve Ayas, 2013). Bu nedenle öğretmenlerden öğrencilere taşınan, günlük dilde fen kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanılmasından ya da başka etkenlerden dolayı her öğrenim seviyesindeki öğrencilerde fen konularında birçok kavram yanlışları mevcuttur (Karlı ve Ayas, 2013).

Fen eğitiminde ısı ve sıcaklık konusu, öğrencilerde karşılaşılan kavram yanlışlarının başında gelmektedir (Turgut ve Gürbüz, 2011; Başer ve Çataloğlu, 2005; Olgun, 2008). Çünkü ısı ve sıcaklık konusundaki kavramlar soyut olduğundan öğrenciler bu kavramları anlamada zorluk çekmektedir. Bunun en büyük sebeplerinden biri de “Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık” ünitesinde yer alan ısı ve sıcaklık kavramlarının günlük hayattaki konuşmalarda birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Bu da öğrencilerin yanlışlı ifadelerle sahip olmasını kolaylaştırmaktadır. Literatürde ısı sıcaklık ve maddenin halleri ile ilgili kavram yanlışlarının tespitine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları; lise ve üniversite öğrencilerinin (Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek, 2003), çocukların (Ericson, 1979), üniversite öğrencilerinin (Ongun, 2006) ve fen bilgisi öğretmen adaylarının (Yumuşak, 2008) kavram yanlışlarını belirlemek için geliştirilmiş test geliştirme çalışmalarıdır. Bu çalışmalardan da anlaşıldığı gibi ilköğretim öğrencilerinin “Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık” konularında kavram yanlışlarını belirlemede kullanılabilecek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerle yapılan ısı-sıcaklık ve maddenin halleri ile ilgili kavram yanlışlarının neler olduğunu belirlemeye yönelik geliştirilen kavram testlerindeki maddelerin ise geleneksel değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanmış maddelerden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada ise kavram yanlışlarının tespiti için oluşturulan kavram başarı testi alternatif değerlendirme yaklaşımları (kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç) göz önüne alınarak çoktan seçmeli yapıda hazırlanmıştır. Alternatif değerlendirme yaklaşımları kullanılarak geliştirilen “Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık” kavram başarı testi bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmanın amacı: Bu çalışmanın amacı ilköğretim düzeyinde kullanılmak üzere “Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık” konularında geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış bir kavram başarı testi geliştirmektir.

Yöntem: Bu araştırma bir test (ölçek) geliştirme çalışmasıdır. “Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık” kavram başarı testi (MHISKBT)’nin geliştirilme sürecinde; konu içeriğinin belirlenmesi, konu ile ilgili literatürdeki kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve kavram testinin geliştirilmesi olmak üzere 3 ana aşama takip edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ağrı’nın Patnos ilçesi Vali Yusuf Yavaşcan Ortaokulu’nda okuyan toplam 197 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. MHISKBT’den alınan verilerin güvenilirliği ise güvenilirlik katsayısı ve madde analizi ile tespit edilmiştir. Kavram testinde yer alan soru sayısı öğrencilerin düzeyine göre uygun olmadığından ve soruları okumakta güçlük çektiklerinden dolayı 2 ayrı madde analizi ve güvenilirlik katsayısı hesabı yapılmıştır. Birinci test 17 sorudan ikinci test ise 14 sorudan oluşmaktadır. Bu testler öğrencilere rastgele dağıtılmıştır.

Sonuçlar: Bu çalışmada hazırlanan testin, kapsam geçerliği çalışması için, 1 kimya eğitimcisi, 1 fizik eğitimcisi, 1 fen eğitimcisi ve 1 fen ve teknoloji öğretmeni olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler sonucunda testin kapsam geçerliği koşulunu sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. MHISKBT’den alınan verilerin güvenilirliği ise güvenilirlik

katsayısı ve madde analizi ile tespit edilmiştir. Testte düzeltilmesi gereken sorular düzeltilmiş ve zayıf olan maddeler testten çıkarılmıştır. Testin geçerlik, güvenirlik ve madde analizi *Sonuçlarına* göre MHISKBT'in ortaokul öğrencilerinin Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık konularındaki kavramsal başarılarının ölçülmesi amacıyla kullanılabilecek, geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kavram Başarı Testi, Maddenin Halleri ve Isı-Sıcaklık, Test Geliştirme, Geçerlilik ve Güvenirlik.

Referanslar

- Ayas, A. & Demirbaş, A. (1997). Turkish secondary students' conceptions of introductory chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 74(5), 518-521.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve Sıcaklık Konusunda Kavram Yanılgıları, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 2, 111-124.
- Bradley, J. D. ve Mosimege, M. D. (1998). Misconceptions in Acids and Bases: A Comparative Study of Student Teachers with Different Chemistry Backgrounds. *South African Journal of Chemistry*, 51, 137-147.
- Başer, M. ve Çataloğlu, E. (2005). Kavram Değişim Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Yanlış Kavramlarının Giderilmesindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43-52.
- Demircioğlu, G.; Özmen, H. ve Ayas, A. (2001). Kimya Öğretmen Adaylarının Asitler ve Bazlarla İlgili Yanlış Anlamalarının Belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, s. 451-457, 7-8 Eylül, İstanbul.
- Ebenezer, J.V. (1992), Making Chemistry Learning More Meaningful, *Journal of Chemical Education*, 69, 6, 464-467.
- Ericson, G. L. (1979). Children's conceptions of heat and temperature. *Science Education*, 63, 221-230.
- Gabel, D.L., Samuel, K.V. ve Hunn, D. (1987). Understanding the Particulate Nature of Matter, *Journal of Chemical Education*, 64(8), 695-697.
- Hewson, M. G. ve Hewson, P. W. (1983). Effect on Instruction Using Students' Prior Knowledge and Conceptual Change Strategies on Science Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(8), 731-743.
- Karlı, F. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmesinde ve Kavramsal Değişim Sağlamasında Zenginleştirilmiş Laboratuvar Rehber Materyallerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karlı, F. ve Ayas, A. (2013). Prospective Science Teachers' Alternative Conceptions about the Chemistry Issues, *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 284-313.
- Nakhleh, M.B. (1992), Why Some Students Don't Learn Chemistry, *Journal of Chemical Education*, 69, 3, 191-196.
- Ongun, E. (2006). Üniversite Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları İle Motivasyon ve Bilişsel Stilleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Olgun, Ç. Ö. S., (2008). Kavram Haritaları Yardımı ile Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavramları Öğreniminin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 54-62.
- Özmen, H. (2005). Kimya öğretiminde yanlış kavramlar: Bir literatür araştırması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 23 - 43.
- Pardo, J.Q. ve Partoles, J.J.S. (1995), Students and Teachers Misapplication of Le Chatelier's Principle: Implications for the Teaching of Chemical Equilibrium, *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 9, 939-957.
- Schoon, J. K. ve Boone, J. W. (1998). Self-Efficacy and Alternative Conceptions of Science of Preservice Elementary Teachers, *Science Education*, 82, 553,568.
- Soylu, H. ve İbiş, M. (1999). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Eğitimi.III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, M.E.B.ÖYGM.
- Turgut, Ü. ve Gürbüz, F. (2011). Effects of Teaching with 5e Model on Students' Behaviors and Their Conceptual Changes about the Subject of Heat and Temperature, 3, 2, 679-706.
- Yumuşak, A. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Isı-Sıcaklık, Mekanik ve Elektronik Konularındaki Kavram Yanılgıları ve Nedenlerinin Araştırılması (C.B.Ü. Örneği), *Milli Eğitim*, 180, 113-132.
- Zoller, U. (1990). Students' Misunderstandings and Misconceptions in College Freshman Chemistry (General and Organic). *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 1053-1065.

“Eğitim” Alanındaki Yüksek Öğretimde Bölgesel Farklılıklarını Belirleyen Etkenlerin Çok Boyutlu Ekonometrik Analizleri. “Eğitim” Fakültelerinin Türkiye’deki Konumunun Ayrıntılı Değerlendirmesi

Prof.Dr.E. Abdülğaffar AĞAOĞLU
Yeditepe Üniv. İşletme Bölümü
agaoglu@yeditepe.edu.tr

ÖZET

Araştırma Probleminin Tanımı; Kuramsal Çerçeve ve Hedefleri: 1985 yılında ilk vakıf üniversitesinin kuruluşu ile birlikte Türkiye’de üniversite sayısı 29’dan 30’a yükselmiş; 1990 yılından itibaren ise, bu sayı hızlı bir artış sergilemiştir. Örneğin; 1994 yılında 2 yeni vakıf üniversitesinin kuruluşu ile birlikte toplam üniversite sayısı 52’ye ulaşmış; 2012 yılında ise, 7 meslek yüksek okulu, 103 kamu üniversitesi, ve 65 vakıf üniversitesi ile Türk Yüksek Öğretim Kurumlarının sayısı 175’e ulaşmıştır. 2012 yılında sayısı itibarıyla kamu üniversitelerinin payı %60’ın altına inmiş olmasına rağmen, toplam öğrenci sayısının %90’ı kamu üniversitelerine ait olmuştur. Çelişen bu rakamlar eğitim sistemimizin özelleştirilmesine ilişkin önemli bir ikilemini yansıtmaktadır. Bu olgunun yeni olması sebebiyle, yukarıdaki gruplara ait ekonometrik çıkarımları uzun zaman serilerine dayanmamaktadır. Ne var ki, zaman geçtikçe, oluşan veriler daha fazla yılları kapsadığı için, zaman serileri uzayabilmekte, ve çoklu değişkenli istatistik ve ekonometrik modeller kullanıma açık hale gelmektedir. Zaman serileri uzadıkça, Türkiye’nin geçirmekte olduğu bu yöndeki hızlı değişimler, yüksek öğretim kurumlarının özelleştirilmesi konusunda daha uzun bir maziye sahip olan başta Meksika ve diğer Latin Amerika ülkeleri olmak üzere, gelişmekte olan ülkelerdeki yoğun bilimsel araştırmaların çıkardığı derslerle karşılaştırılabilir hale gelmektedir (**Kaynakça**). Ne var ki, yüksek öğretim kurumlarının özelleştirilmesine ilişkin makro ve stratejik planlama odaklı araştırmalar Türk literatüründe rastlamak mümkün olamamaktadır. Bilimsel çalışmanın devam edildiği bu veri tabanı, ve bunu temel alarak geliştirilen hipotezler Türkiye’de ele alınan öncü çalışmalar içinde yer alması bakımından büyük bir öneme sahiptir.

ÖSYM tarafından eğitim alanları itibarıyla kullanılan değişik puan türleri ve kriterleri, Türk Yüksek Öğretim Sisteminin tamamına ait entegre bir yorumun yapılmasını imkansızlaştırmaktadır. Diğer yandan, Ölçme ve Yerleştirme Sisteminin kendisi de zaman içinde sıklıkla değiştirildiği için, hacim olarak yeterli derecede veri mevcut olsa bile; bilimsel araştırmamızın temel aldığı değişkenler itibarıyla veri kümelerinin oluşturulması zorlaşmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak, Türk yüksek öğretim kurumlarına yönelik güçlü tahmin modellerinin geliştirilmesine, ve hipotezlerin sınanmasına yönelik bilimsel çalışmalar da sınırlı kalmaktadır.

Bu çalışma, yukarıda zikredilen ikilemlerin oluşturduğu zeminden yola çıkarak Türk yüksek öğretim bünyesindeki Eğitim fakültelerinin bünyesindeki programları öğrencilerin yerleştirildiği kriterlere uygun olarak gruplandırarak, benzer kriterlere sahip diğer 4-yıllık yüksek öğretim programlarıyla karşılaştırmaktadır. İlk analiz Chi-Kare (χ^2) yöntemi kullanılarak ele alınmıştır. Karşılaştırmamızın ikinci kuramsal boyutunu tamamlamak üzere çoklu regresyon modeli uygulanmıştır. *Sonuçların geçerlilik derecesi* ise, tek boyutlu istatistik çıkarımlar kullanılarak sınanmaktadır. Araştırmanın her üç aşaması da, Türk Yüksek Öğretim Sistemindeki gelişmelerin çok yeni olmasına rağmen, stratejik planlama ve bölge kalkınma hamleleri açısından akademik platformlarda ele alınması gereken en önemli unsurlardan birini teşkil ettiğini de vurgulamış olmaktadır.

Araştırma Yöntemi: Araştırma; ilk etapta, “Eğitim” programlarının toplam içindeki paylarını ve profilini irdelemek için aynı kriterleri ihtiva eden Eğitim ve Eğitim-Dışı Fakültelerin ayrıntılı analizini yapmaktadır. Bu analizler, tek boyutlu istatistik çıkarımlarınca desteklenmektedir. İkinci aşamada, ÖSYM tarafından adayların üniversitelere yerleştirilmesi için kullandığı kriterler baz alınarak Eğitim Fakültelerindeki kompozisyon üniversite gruplarına göre ele alınmaktadır. Tartışmaların objektif ve rasyonel kıstaslara çekilmesi için ilk iki aşamadaki *Bulgular*, tüm üniversitelerde mevcut olan ve aynı giriş puan türlerini kullanan Bölümler itibarıyla kıyaslanmaktadır. Bu mantık, İstatistik nosyonu gereği yöntemin geçerlilik derecesini arttırmaktadır.

İkinci etapta; tek boyutlu analizlerin ele alındığı ilk aşamaların karar modeline dönüştürülmesi için çok boyutlu bir perspektif geliştirilmiştir. Bu çerçevede, 2003 ve 2009 yıllarına ait veriler kullanılarak vakıf ve devlet üniversitelerinin stratejik özelliklerinin açığa çıkarılması için 0-1 bazlı çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Burada, Kalkınma Bakanlığının (DPT) Bölge Gelişmişlik Endeksi ve ÖSYM tarafından yerleştirme için kullanılan değişkenler karşılıklı olarak regresyon modeline yerleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında analizlerin derinleştirilmesi için aynı puan türü ile öğrenci alan örnek programların oluşturduğu başlıca farklılıkları Chi-Kare (χ^2) kullanılarak test edilmiştir. *Sonuçlar*, aşamalar itibarıyla ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Sonuç ve Genel Değerlendirme: *Bulgular* içindeki en önemli çıkarımlardan biri, öğrenci tercihlerinin önce yoğun nüfuslu illere, daha sonra bu illerin gelişmişlik düzeyine göre bir sıralama takip ettiğini göstermektedir. Kuramsal anlamda, bölge kalkınma stratejilerine ters düşmekte olan bu asimimetrik *Sonuçlar*, Türkiye açısından çıkarılabilecek en önemli dersleri ihtiva etmektedir. Özellikle, Eğitim alanındaki öğrenci tercihlerinin nüfusu ve gelişmişlik endeksi yüksek olan bölgelere yönelmekte olduğunu vurgulayan araştırma *Sonuçları*, esas itibarıyla, Türkiye’nin eğitim sistemindeki bölge ikilemini yansıtmaktadır. Diğer yandan, bu *Bulgular*, Eğitim Fakültelerinin bünyesinde yetiştirilmekte olan beşeri kaynaklarına ilişkin potansiyelin güçlü ve zayıf yanlarını da yansıtmaktadır.

Bu çalışma, Eğitim Fakültelerini, Vakıf ve Devlet üniversiteleri bazında ele alan ilk çalışma olması bakımından önem arz ettiği gibi, stratejik planlama açısından çok önemli *Bulguları* da içermektedir. Genel değerlendirme olarak çalışmanın yüksek öğretimin özelleştirilmesi açısından başta Meksika, ve Latin Amerika ülkeleri olmak üzere, benzer ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırma potansiyeline sahip olduğu ve gereken dersleri ihtiva edebildiği de aşikar olmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yüksek Öğretim ve Araştırma Kurumlarının Değerlendirmesi; Bölgesel Kalkınma Farklılıkları; Eğitim Alanında Yüksek Öğretim; Türk Yüksek Öğretim Sistemi; Devlet ve Vakıf Üniversiteleri; Ekonometrik ve İstatistik Yöntemler; Yüksek Öğretimde Stratejik Planlama. Diskriminant Analizi; Eğitim Fakülteleri; Stratejik ve Bölge Planlaması

JEL Kodları: B23; C10, C38, C87; I21; I23; I24; I25; J68; M38; M48; O52; O53; R11; R13...

Kaynaklar

- Altbach, Philip G. 2002. "Centers and Peripheries in the Academic Profession: The Special Challenges of Developing Countries." In *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, ed. by Philip G. Altbach (pp. 1-21). New York: Palgrave.
- Bok, Derek. 2003. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Dey, Eric L., Jeffery F. Milem, and Joseph B Berger. 1997. "Changing Patterns of Publication Productivity: Accumulative Advantage of Institutional Isomorphism?" *Sociology of Education* 70(10): 308-323.
- Gacel-Ávila, Jocelyne. 2005. "Internationalization of Higher Education in Mexico." In *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, ed. by Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila, and Jane Knight. Washington, DC: World Bank.
- Holm-Nielsen, Lauritz B., Kristian Thorn, José J. Brunner, and Jorge Balán. 2005. "Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America." In *Higher Education in Latin America: The International Dimension*, ed. by Hans de Wit, Isabel Christina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila, and Jane Knight. Washington, DC: World Bank.
- Levy, Daniel. 1986. *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oliver, Guadalupe. 2009. *Mexican Higher Education in the Mirror: Tendencies of Privatization Against the Latin American Prism. Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2007*, Mexico City, 9-11 November 2009.
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi): Yıllık Yayınları, 2003-2013. (Araştırmada kullanılan veri tabanı, ÖSYM tarafından yayınlanan klavuzlar konsolide edilerek oluşturulmuştur). www.osym.gov.tr
- Silas, Juan C. 2009. *Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2007*. Context and Regulation Matter: Mexican Private Higher Education 1990-2007, Mexico City, 9-11 November 2009.

ID:635

Professional Self-Efficacy Scale for Information and Communication Technologies (Ict) Teachers: Validity and Reliability Study

Köksal BANOĞLU
Maltepe Halit Armay A.S.M.L,
koksai_banoglu@hotmail.com

Prof. Dr. Ruben VANDERLINDE
Ghent University,
ruben.vanderlinde@ugent.be

Prof. Dr. Rauf YILDIZ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi,
raufyildiz17@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: Bandura (1986) defined self-efficacy as individual judgments about one's own capabilities to organize himself/herself and get into action in alignment with desired goals. Hence, computer self-efficacy can be defined as one's judgement on his/her own potential to use computer (Compeau & Higgins, 1995). Self-efficacy plays such a major role in shaping learning environment that some scholars explicitly ascribe teacher beliefs about the constructivist teaching methods to their ICT self-efficacy perceptions (Teo, Chai, Hung & Lee, 2008). Lai and Pratt (2004) claimed that ICT teachers have important influence on faculty's perception of education technology. Those studies also ignited further discussion on ICT teachers and their self-efficacy beliefs. Thus educational policy makers steered for developing national frameworks regarding ICT competencies and teachers' self-efficacy standards.

In Turkey, competency framework for ICT teachers has been constructed by TMONE. Being ICT teacher is considered as "being the leader of change" in the teaching process. This expression literally depicted TMONE's modern technology vision for ICT teachers (TMONE, 1993). In this manner, "teacher competency framework" was declared by TMONE in relation with six main competencies, 31 sub-competencies and 233 performance indicators. In retrospect, TMONE's official meetings for research studies on teachers' efficiency criterions date back to 2004. In due course, scholarly meetings and workshops brought about 14 special efficiency areas for distinct lessons. Of those areas, "professional competency framework for ICT teachers" was launched on 25 July 2008.

Recent years have witnessed rapid and extensive advances in education technologies. Aligned with drastic changes in technology-assisted instructional methods, not surprisingly, teachers are expected to keep pace with the advancements and latest developments in the instructional technologies. Not only school managers urge teachers to be tech-savvy with up-to-date technology trainings but also social expectations give rise to observable difference in teacher behaviors towards the technology (Papa, 2010). As a matter of fact, teachers' technology leadership features and ICT competencies kept its importance in education policy agenda so far. Therefore, this study aims at developing a valid and reliable scale to measure ICT teachers' self-efficacy related to the national framework of competencies.

Methods: Due to fact that the prospective scale might focus on only ICT teachers' self-efficacy perception, in an appropriate manner, the population of this study was made up of 190 students who study at CITE departments. Accordingly, the research sample comprised of CITE's graduate students from Yıldız Technical University, Marmara University and Çanakkale Onsekiz Mart University.

A total of 190 ICT graduate students from the mentioned three university participated in the study. Out of those, 114 students (60%) were male and 76 students were female.

As for validity and reliability studies, 53 competency indicators involved in national ICT competency framework were drafted into five-point likert scale. Afterwards, those items were reviewed and refined by four academic members from the Department of Computer and Instructional Technologies Education (CITE). With the left 45-item draft scale form, psychometric validity and reliability studies were conducted with 190 students, who study in CITE Departments of three state universities, namely Çanakkale 18 Mart University, Marmara University and Yıldız Technical University. For statistical procedure, data were respectively analyzed with exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Furthermore, test-retest procedure was carried out to confirm the time invariance of the scale.

Findings: In the light of scholarly reviews, 45-items draft scale resulted in a streamlined 34-items scale. EFA results revealed that the scale's seven-factor structure accounts for 65.90% of total variance. CFA results produced an acceptable statistical support for model-data fit between the observed item scores and seven-dimension scale structure ($\chi^2/df= 1.99$, RMSEA= .073, CFI= .86). The standardized regression weights between the latent and observed variables ranged from .57 to .89. Besides, cronbach's alpha coefficient of .92 confirmed the scale's overall internal consistency reliability and the item-scale correlations varied between .38 and .62. There was no significant difference in the subgroup and upper group of the scale ($p < .01$). Two-week test-retest reliability yielded the correlation estimates in the range of .73 - .92.

Results: Professional Self-Efficacy Scale for ICT Teachers (PSS4ICT) is a likert scale and composed of 33 five-point items with seven self-efficacy dimensions, namely measurement and evaluation, hardware and software, instructional design, multi-media applications, safe and ethical use, instructional material development, and use of ICT terms.

Key words: ICT teachers, ICT competencies, national framework, self-efficacy, scale development.

References

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19, 189-211.
- Lai, K.W., & Pratt, K. (2004). Information and communication technology (ICT) in secondary schools: The role of the computer coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 461-475.
- Papa, R. (2010). Technology leadership standards for the next generation. Rosemary Papa (Ed.) *Technology Leadership for School Improvement*. Saga Publications.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., & Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among preservice teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 165-176.
- Turkish Ministry of National Education ([MEB], 1993). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarında Bilgisayar Laboratuvarlarının Kurulması ve İşletilmesi ile Bilgisayar ve Bilgisayar Koordinatör Öğretmenlerinin Görevleri Hakkındaki Yönerge* [Instruction on building and running ICT classrooms in formal and informal education organizations connected with Turkish Ministry of National Education and the tasks of ICT coordinators] 2378 Sayılı Tebliğler Dergisi. Ankara: Author. Retrieved May 25 2010 from kahta.meb.gov.tr/2378_Sayili_Tebliğ.pdf.

Determining the Leadership Capacity in Lower Secondary Schools

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Emek ÖZDELEN
MEB / Bursa
emekakkaya@gmail.com

ABSTRACT

Educational researchers have emphasized the importance of leadership for successful schools in the past years (Fink & Brayman, 2006; Forbes, 2004; Fullan, 2005; Gambini, 2011; Gordon, 2005; Harris, 2002; Harris & Muijs, 2003; Hoy & Miskel, 2008; Kotter, 1996; Lambert, 2003a; Marks & Printy, 2003; Mennon, 2011; Orr, 2007; Schein, 2004; Senge, 1997; Sharma, Sun & Kannan, 2012; Taylor & McIntosh, 2012; Waters, Marzano & McNulty, 2003). The key notion in leadership definition is that it is about learning together and building both learning and knowledge collectively and collaboratively (Lambert, 1998 p.5). Based on this definition, a number of authors in the field of leadership make close links between leadership and learning (Barkley, Bottoms, Feagin & Clark, 2001; Davis, Darling-Hammond, LaPointe & Meyerson, 2005; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Menon, 2001; Neuman & Simmons, 2000; York-Barr & Duke, 2004). However, leadership represents a set of functions that may be performed by different people in different roles throughout (Leithwood & Riehl, 2005). The assumption is that everyone learns, everyone leads at schools. In that connection everyone has the right, responsibility and capability to be a leader (Lambert, 2003). “The salient idea shared by these notions of leadership is that leadership is no longer purely an individual matter, but is spread throughout an organization with leadership roles and functions being performed by various people” (Forbes, 2004).

Leadership capacity is broad-based, skillful participation in the work of leadership. Schools build leadership capacity, principals and teacher leaders become more alike than different as teachers begin to initiate action, take more responsibility for school effectiveness, frame problems, and seek solutions (Lambert, 1998). Forbes (2004) claims that building leadership capacity involves bringing people together so that they can construct and negotiate meanings, and arrive at shared purpose.

Although leadership has received the attention of researchers in various dimensions over the several decades, not much attention has been paid to dimensions and strength of leadership capacities (Harris & Lambert, 2003; Akomolafe, 2012). However, as Lambert (1998, p.75) points out, “increasing leadership capacity over time is the most productive way to bring about improvements that can be sustained”. There is an increasing body of evidence that points towards the importance of capacity building as a means of sustaining school improvement (Fullan, 2001; Sergiovanni, 2001).

According to Spillane, Diamond, Sherer and Coldren (2005), educational researchers have usually focused on leadership roles, routines and structures and neglected leadership capacity which is crucial for school leadership, collaboration, shared responsibility, shared vision and student achievement. This study may help to understand deeply these variables that promote the success in schools. Leadership capacity in schools shifts our concern from principals to teachers, parents and students that form to leadership activities. Furthermore, this study reveals the leadership capacity of schools with the opinions of the teachers' and school administrators' and shows the importance of assessing the level of leadership in schools as an essential component for improving leadership practices, building sustainable school improvement process and enhancing the consistency of the school programmes.

The objective of this study is to determine the leadership capacity in secondary schools. The study also aims to determine whether school principals and teachers' perceptions about school leadership capacity differed significantly according to their gender, duty, and seniority variables.

Method: This study is a descriptive research of survey type. To choose sample, convenience method was used. The study was conducted with the 299 teachers and school administrators (53.2%) working in sixteen public secondary schools in Ankara; 263 teachers and school administrators (46.8%) working in fourteen public secondary schools in Bursa. Totally, 512 teachers (91.1%) and 50 school administrators (8.9%) participated in this study.

Instrumentation: Lambert's (2003) Leadership Capacity School Survey (LCSS) which is designed to assess leadership capacity for schools was used to gather data for this study. The scale adapted into Turkish by Kılınç (2013). In Turkish form section seven items on dimension of distributed leadership; nine items on dimension of a shared vision of school; six items on dimension of cooperation and shared responsibility and eight items on dimension of perceived student achievement.

Data analysis: In the analysis process of data, to reveal the level of the schools' leadership capacity, the descriptive statistical techniques (minimum and maximum values, mean, standard deviation), t-test, η^2 (Eta squared) test, ANOVA, Pearson Product Moment Correlation Coefficient analysis and lastly the Multiple Linear Regression Analysis were used through the SPSS.

Findings and Results: The study results revealed that the levels of participants' (teachers and school administrators) perceptions on both collaboration and shared responsibility and perceived student achievement are higher than their level of perceptions on distributed leadership and shared school vision dimensions. Female participants have higher value on perceived student achievement than male participants. The participants' perceptions about perceived student achievement differs

according to duty variable. School administrators have higher value on perceived student achievement than teachers. The participants who have been working 11-20 years and above have more positive perceptions than the participants who have been working 1-10 years. There are positively and highly meaningful correlations among the four factors that constitute the sub-dimensions of leadership capacity. Distributed leadership, collaboration and shared responsibility and shared school vision are the significant predictors of perceived student achievement.

Key words: Leadership, leadership capacity

References

- Akomolafe, C., O. (2012). Principals' leadership capacities perceived by teachers in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *European Scientific Journal*, 8 (22), 28-38.
- Barkley, S., Bottoms, G., Feagin, C.H., & Clark, S. (2001). *Leadership Matters: Building Leadership Capacity*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). Review of research. School leadership study. Developing successful principals. Palo Alto: Stanford Educational Leadership Institute.
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenge of change. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 62-89.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Forbes, D. (2004). Leadership as capacity building in online teaching and learning: The obligation to collaborate. *New Zealand Journal of Educational Leadership*, 19(2), 57-70.
- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a familyowned private school* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3465438).
- Gordon, Z., V. (2005). *The Effect of distributed leadership on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 713734357).
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kılınç, A., Ç. (2013). İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi. (Unpublished Doctoral Thesis). Gazi University, Ankara, Turkey.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Press.
- Lambert, L. (1998). Building leadership capacity in schools. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership. *School leadership & Management*, 23, (4), 421-430.
- Leary, M. R. (2012). *Introduction to behavioral research methods* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. In *A new agenda: directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Toronto, Canada: Center for Applied Research and Educational Improvement & Ontario Institute for Studies in Education.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and How it influences pupil Learning*. Research report.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.
- Menon E., M. (2011). *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership*. Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for student learning. *Phi Delta Kappan*, 82 (1), 9-12.
- Orr, M., T. (2007). School leadership study developing successful school principals. The paper was prepared for the annual meeting of the American Educational Research Association; Chicago, Illinois, April 9-13.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational leadership and culture* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P., M. (1997). Communities of leaders and learners. *Harvard Business Review*, 75 (5), 30-31.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Sharma, S., Sun, A., and Kannan, S. (2012). A Comparative analysis on leadership qualities of school principals in China, Malaysia & India. *International Online Journal of Educational Science*, 4 (3), 536-543.
- Spillane, J., P., Diamond, J., B, Sherer, J., Z. & Coldren, A., F. (2005). Distributing leadership. In MJColes & G Southworth (eds). *Developing Leadership: creating the schools of tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.
- Taylor, A., and McIntosh, B. (2012). *Building leadership capacity to drive change: Lessons from a new program*. Proceedings of the Enviro 2012 Conference, 24 – 26 July 2012, Adelaide, South Australia.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. McREL (Mid-continent Research for Education and Learning).
- York-Barr, J. & Duke., K. (2004). What do we know about teacher leaderships? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.

ID:637

Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Okut. Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN
Marmara Üniversitesi, Yabancı
Diller Yüksekokulu, Fransızca

Arş. Gör. Dr. Asude BALABAN DAĞAL
Marmara Üniversitesi, Okul Öncesi
Öğretmenliği, asudebd@gmail.com

Okutmanı,sseda@marmara.edu.tr.
Arş. Gör. Özlem TEZCAN
Kocaeli Üniversitesi,
Sınıf Öğretmenliği, ozlem.apak@hotmail.com.

ÖZET

Problem durumu: Günümüzde ülkemizde üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları hızlı bir düşüş göstermektedir. Özellikle çoğu zaman onların yazılı okuma yerine dijital okumayı tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: « Üniversite öğrencilerinin yazılı ve dijital okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır ? » □ Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre yazılı ve dijital okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem: Bu çalışmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Marmara ve Kocaeli Üniversitesinde Sınıf, Okul Öncesi ve Türkçe Öğretmenlikleri bölümlerinin 1. ve 4. sınıf öğrencileri (600 öğrenci) oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini yaklaşık 550 öğrenci oluşturacaktır.

Veri toplama araçları: Bu araştırmanın veri toplama araçları olarak « Kişisel Bilgi Formu » (4 madde) ve « Yazılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları Değerlendirme Ölçeği (YDOTDÖ) » (25 madde) oluşturmaktadır.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları: Geçerlilik ve güvenirlik analizleri neticesinde ölçek formu 17 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin KMO değeri .904 bulunmuştur. Ölçeğin bütün olarak Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Faktör yapıları incelendiğinde ise ölçek 3 alt faktöre ayrılmıştır. Test ve re-test sonuçlarına göre ölçeğin zamana karşı değişmezliği tespit edilmiştir (t: -1.664, p< 0.05).

Tahmini sonuçlar: Bu araştırmanın sonucunda, YDOTDÖ'nün 25 maddeden oluşan geçerlilik ve güvenirlik düzeyi yüksek bir ölçek olduğunu; öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, gelir ve başarı düzeylerine göre yazılı ve dijital okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir. Anahtar kelimeler: öğretmen adayları, temel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği bölümleri, yazılı ve dijital okuma tutumları.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrenciler İle Mülakatlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 92-100.
- Bamberger, R. (1990) (Çev: Bengü Çapar).Okuma Alışkanlığını Geliştirme. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Bayram, S. (2001). Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Ecem. Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri Ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, yıl:3, sayı:7, Haziran 2012, 16-28.
- İyibilgin, E. (2004). Başarı İçin Hızlı Okuma Teknikleri. Ankara : Ecem Yayıncılık.
- Odabaş, Hüseyin. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler. Bilgin (2), 3- 6.
- Özen, F. (2001). Türkiye’de Okuma Alışkanlığı: Okumak Özgürleşmektir. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Sevim, O. (2006). Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi (2. Baskı). Ankara: Erdem Yayınları.
- Yaman, H., Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 9(4), 314-333.
- Yılmaz, B. (2011).Dijital Kütüphane Becerileri Konusunda Türkiye’de Durum: AccessIT Projesi Çerçevesinde Bir Değerlendirme. Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 25(1), 117-123.
- Yılmaz, B., Köse, E., Korkut, ğ. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 23, 1 (2009), 22-51.

ID:638

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Kapsamında Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Becerileri Hakkındaki Görüşleri

Arş.Gör. Tuğba TAFLI
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi
Bölümü, tugbatafli@gmail.com

Prof. Dr. Tahir ATICI
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi
Bölümü, tatici@gmail.com

ÖZET

Son yıllarda teknolojik araç ve gereçlerin öğretim sürecinde aktif bir şekilde yerini almaya başlamasıyla Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramı ortaya çıkmıştır. İlk kez 2005 yılında Mishra ve Koehler tarafından öne sürülen bu terim; alanın, pedagojinin ve teknolojinin birleşiminin ötesinde gelişmekte olan bir bilgi türü olarak tanımlanmaktadır. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kavramını; teknolojik bilgi, pedagojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik-pedagojik bilgi, teknolojik-alan bilgisi, pedagojik-alan bilgisi kavramlarının kesişim noktası oluşturmaktadır. Bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi kapsamındaki belirtilen kavramlar hakkında öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; teknolojik bilgi, pedagojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik-pedagojik bilgi, teknolojik-alan bilgisi, pedagojik-alan bilgisi kavramlarına göre öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin neler olduğuna yönelik sorular ayrı ayrı yöneltilerek öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Problem durumu: Nitelikli öğretmenlerin yetişmesi anlamında öğretmenlerin sahip olması gereken pedagojik alan bilgisi kavramı Shulman (1986) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Ancak son yıllarda teknolojinin de gelişmesi ve eğitim sisteminde yer alması açısından Koehler ve Mishra (2005) tarafından Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı ön plana çıkmıştır.

Teknolojinin eğitim sistemimize girmesi, öğretmen yetiştiren eğitimcileri gelecek yüzyıl için teknolojiyi bilen ve kullanabilen öğretmenler yetiştirmeye yönlendirmiştir. Öğretmen adaylarının, gelecekte yetiştirecekleri öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için uygun bir teknolojik eğitimden geçmeleri de çağın gerektirdiği son derece kritik ve önemli unsurlardan biri olmaktadır (Olgun, 2001).

Günümüzde önem kazanmaya Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi hakkında öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri hakkında biyoloji öğretmen adaylarının ne ölçüde bilgi sahibi olduğunu ortaya koymak çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Amaç: Bu çalışmanın amacı Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kapsamında biyoloji öğretmen adaylarının bu kavram ve alt boyutları hakkında öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Yöntem: Bu çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisinin alt boyutları kapsamında öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri incelemek içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak da amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). Bu amaçla öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar alt boyutlara göre ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodların bir araya getirilip incelenmesinden sonra kodlar arasındaki ortak yönler bulunmuştur. Veriler buna uygun olarak düzenlenmiştir ve elde edilen *Sonuçlar* yorumlanmıştır.

Çalışma grubu: Bu araştırma; 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği bölümlerinde 3., 4. ve 5. Sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması Ve Analiz Edilmesi: Araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarına; Teknolojik Bilgi, Pedagojik Bilgi, Alan Bilgisi, Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi, Teknolojik-Alan Bilgisi, Pedagojik-Alan Bilgisi kavramlarına ilişkin öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri nelerdir? şeklinde ayrı ayrı 6 adet sorunun yer aldığı bir görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarına bu kavramlara ilişkin olarak sahip oldukları bilgileri düşünerek yazmaları için bir ders saati süre verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için; öğrencilerden toplanan veri toplama formları tek tek incelenerek verilen cevaplara göre içerik analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği bölümünde okuyan 3., 4. ve 5. sınıf öğretmen adaylarının görüşme formlarından çıkan *Sonuçlar*a göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin alt boyutlarını oluşturan kavramlara göre öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler hakkında verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

1- Teknolojik Bilgi: Teknolojik Bilgi; kitap, tahta gibi standart teknolojiler ile internet ve dijital video gibi daha gelişmiş teknolojiler hakkındaki bilgi teknolojik bilgi kapsamındadır. Bütün bu farklı teknolojilerin kullanılması ile kişide sahip olunması beklenen becerileri içerir (Mishra ve Koehler, 2006).

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının %85'i öğretmenlerin "Eğitim teknolojilerini (akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, mikroskop) etkin bir biçimde kullanabilme" becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin; Yeni çıkan teknolojik gelişmeleri takip etmesi %27, Teknolojik yeniliklere açık olması %25, Teknolojik araçların amacına uygun olarak kullanabilmesi ve İnterneti etkili bir şekilde kullanabilmesi %12, Teknolojiyi öğrenmeye meraklı olması, Teknolojik araçlarda meydana gelebilen arızalara karşı önlem alabilmesi ve Teknolojik bilgiye ulaşmak için her türlü yöntemi bilmesi %1 olarak belirlenmiştir.

2- Pedagojik Bilgi: Pedagojik bilgi; öğretmenlerin öğrencileri hakkında nasıl öğrendiklerini anlama, genel sınıf yönetimi becerileri, dersi planlama, öğretim yöntem ve teknikleri ile hedef kitlenin niteliğini ve öğrencilerin anlamasını değerlendirmek için kullanılan stratejiler hakkında bilgiye sahip olmayı içerir. (Koehler ve Mishra, 2008). Araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adayları bu kavrama ilişkin öğretmenlerin %92'si "Öğrencilerinin yaş seviyelerine/ gelişim düzeylerine uygun olarak planlama yapma" becerisinin olması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi %25, Öğrencilerle etkili iletişim becerisine sahip olması ve Sınıfı en iyi şekilde yönetebilmesi %15, Öğrencilere rehberlik yapabilmesi ve Karşılaştığı sorunları çözebilmesi %13, Öğrencileri derse motive edebilmesi %8, Öğrencilerine eşit olarak davranması, Kendini sürekli geliştirmesi ve Ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olması %7, Materyal hazırlama ve kullanma konusunda bilgi sahibi olması, Empati kurabilmesi ve Öğrencilerine karşı her zaman örnek olması ise %1'dir.

3- Alan Bilgisi: Öğretmenlerin öğretmenleri gereken konu alanı hakkındaki bilgisidir. Fen bilimlerinde alan bilgisi; bilimsel olgu ve teoriler, bilimsel yöntem ve kanıta dayalı akıl yürütme yolları ile ilgili bilgileri kapsamaktadır (Koehler ve Mishra, 2009). Biyoloji öğretmen adaylarının %80'i bu kavram kapsamında öğretmenlerin branşları hakkında yeterli bilgiye sahip olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışma grubunun %40'ı; Alan bilgisinde öğretmenlerin güncel bilgileri takip etmeleri ve yeniliklere açık olmaları gerekliliğini, %8'i Alanıyla ilgili öğrencilerin sorularını yanıtlayabilmelerini, %6'sı Alan bilgisini dikkat ve ilgi çekici bir şekilde aktarmasını, %7'si Alanıyla ilgili gerektiği zaman detaylı araştırma yapabilmeyi, %5'i %3'ü Alanıyla ilgili konuların günlük hayatla ilişkisini kurabilmeyi, Alanıyla ilgili deneyler yapabilmeyi ve temel kavramları açıklayabilmeyi ve %2'si ise Alanıyla ilgili konu anlatırken çizim yapabilmeyi bildirmişlerdir.

4- Teknolojik Pedagojik Bilgi: Teknolojik Pedagojik Bilgi; her öğrenci için bilgisayar bulunan bir sınıfta öğrenmeyi yönetmeyi bilen veya sınıftaki öğrencilerin seviyeleri için gelişimsel olarak gerekli olan dijital sunumları oluşturma prensiplerini bilen bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi olarak tanımlanmaktadır. (Graham ve diğ. 2009). Biyoloji öğretmen adaylarının %50'si Teknolojik pedagojik bilgi kapsamında öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanılan teknolojik ürünleri etkili bir şekilde kullanabilmesini vurgulamışlardır. Teknolojiyi öğrenci seviyesine uygun olarak seçebilmelidir diyenler %35, Teknolojiyi öğrencinin ilgisini çekecek şekilde yararlanabilmelidir diyenler %22, Konuyla ilişkili olan öğretim yöntemini teknolojiyi kullanarak hazırlayabilmelidir diyenler %12, Öğretim sürecinde teknolojik ürünlerin kullanıldığı bir sınıfı yönetebilmelidir diyenler %8, Eğitimde kullanılan teknolojiyi yakından takip etmeli ve öğrenmelidir diyenler %7'dir.

5- Teknolojik Alan Bilgisi: Teknolojik Alan Bilgisi; konu alan bilgisinin öğrenimi için öğretmenlerin hangi teknolojilerin en uygun olduğuna karar vermeleri ve konu alanının teknolojiyi nasıl etkilediğini anlamalarını ifade etmektedir (Koehler ve Mishra, 2008). Buna göre biyoloji öğretmen adaylarının %32'si Öğretmenlerin konunun daha anlaşılabilir olması için teknolojik araçların kullanılabilirliği becerisine sahip olmasını belirtmişlerdir. Biyoloji öğretmen adaylarının %25'i alan konularını anlatırken teknolojiden yararlanmalıdır, %13'ü Alan bilgisine göre hangi teknolojik aletten yararlanacağını bilmelidir, %8'i Teknolojiyi alan bilgisine uygun olarak entegre edebilmelidir ve Alanıyla ilgili videolar, animasyon, simülasyon hazırlayabilmelidir, %7'si Alan bilgisini teknolojiyi kullanarak anlatmalıdır, %5'i Alanıyla ilgili elektronik araç-gereçleri kullanabilmelidir, %3'ü ise Konu ile ilgili materyaller ile öğretim sürecini zenginleştirmelidir ve Alanıyla ilgili olan teknolojik gelişmeleri takip etmelidir şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

6- Pedagojik Alan Bilgisi: Pedagojik Alan Bilgisi, konu alan bilgisi ile pedagojik bilginin özel bir karışımı olup herhangi bir konunun anlaşılmasını sağlamak amacıyla, kavramları en iyi şekilde temsil eden analogilerin, örneklerin, açıklamaların, sunumların ve gösteri yöntemlerinin kullanılmasını sağlayan bilgi türü olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1986). Buna göre; biyoloji öğretmen adaylarının %69'u pedagojik alan bilgisine yönelik öğretmen becerisini "Alan bilgisini öğrencinin gelişim seviyesine uygun olarak anlatmalıdır" şeklinde belirtmişlerdir. Diğer beceriler olarak çalışma grubunun %29'u Alanla ilgili bir konuyu öğrenciye aktarırken nasıl davranması gerektiğini bilmelidir, %18'i Alan bilgisini pedagojik bilgiye entegre edebilmelidir ve Alan bilgisini aktarırken hangi yöntem ve teknik kullanılacağını bilmelidir, %12'si Alan bilgisini aktarırken öğrencinin ilgisini çekebilmedir, %3'ü ise Alan bilgisini nasıl anlatacağını bilmelidir şeklinde görüş belirtmiştir.

Anahtar kelimeler: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Öğretmen Adayları, Öğretmen Becerileri

Kaynaklar

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L. & Harris, R. (2009). TPACK Development in Science Teaching: Measuring The TPACK Confidence Of inservice Science Teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK*, 53(5), 70-79.
- Gölbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 42-2, 93-111
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). 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. J., & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.). The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators (p.3-30). New York: Routledge.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Olgun, M. P. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Bilgisayar Destekli Eğitim Hakkındaki Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi. (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Türkiye’de Çocuk Gelişimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
aralneriman@gmail.com

Blm. Uzm. Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
ezgifindik@gmail.com

Blm. Uzm. Aybüke YURTERİ TİRYAKİ
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
ayurteriii@gmail.com

Blm. Uzm. Mehmet SAĞLAM
Ankara 9. Aile Mahkemesi
mehmetsaglam81@hotmail.com

Blm. Uzm. Burçin AYSU
Jandarma Lojistik Komutanlığı, Ankara
burcinaysu@windowslive.com

ÖZET

Çocuk Gelişimi lisans programının amacı; 0-18 yaşlar arasındaki normal gelişim gösteren, özel eğitim gereksinimi olan, korunmaya muhtaç, çalışan, mülteci, suçlu çocuklar ile hastanede yatan çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal- duygusal gelişimlerini, ilişki-iletişim kurma ve özbakım becerilerini değerlendirebilen, tüm gelişim ve beceri alanlarını destekleme konusunda çocuğa, aileye, eğiticiye ve topluma hizmet sunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için çocuk gelişimciler çocukların farklı alanlarındaki gelişimlerini değerlendirme, izleme, gelişimsel özelliklerine uygun programlar hazırlama ve çevre düzenlemesi yapma, ailelere çocuk gelişimi alanında hizmet veren kişilere, kurum ve kuruluşlara alanla ilgili danışmanlık verme ve işbirliği yapma, toplumu bu konularda bilinçlendirme ve çocuk-aile ile ilgili tüm disiplinlerle koordinasyon kurma görevlerini yürütmektedir.

Bu görevleri yerine getirirken geniş bir alanda çalışan ve çocuklarla ilgili birçok konuda çocuğa, aileye, eğitimcilere ve topluma önemli bir hizmet sunan çocuk gelişimi alanında yapılan araştırmaların incelenmesi daha sonra yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından önemli görülmektedir. Türkiye’de çocuk gelişimi alanında yapılan araştırmaların incelendiği bir çalışma olmakla birlikte çocuk gelişiminin önemli alanları arasında yer alan drama, eğitim gibi alanlarda yapılan çalışmaların incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Haktanır ve Aktar, 2001; Bertan ve ark., 2009; Karadağ, 2009; Yaşar ve Aral, 2001). Haktanır ve Aktar (2001) yaptıkları çalışmada çocuk gelişimi alanı ile ilgili dergi ve kongre kitaplarındaki 0-14 yaş aralığında normal gelişim gösteren çocuklarla yapılmış araştırmaları incelemişler ve çalışmaları yıllara, araştırma modeline ve alanlarına göre dağılımlarını analiz etmişlerdir. Çalışma sonucunda incelenen araştırmaların toplumsal ve klinik araştırmalar alanlarında daha fazla yoğunlaştığı; bu alanlar dışında psikomotor, bilişsel, duygusal, ahlak, okul öncesi, ilköğretim alanları ve diğer alanlarda yapıldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi çocuk gelişimine yönelik Türkiye’de yapılan tezlerle ilgili bir inceleme çalışmasının olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda lisansüstü boyutta 1970’lerden bu yana çocuk gelişimi alanında birçok tezin yapıldığı düşünüldüğünde bu tezlerin ayrıntılı olarak incelenmesi ve önerilerin sunulması alana katkı boyutunda önemli görülmektedir.

Çocuk gelişiminin amaçları da dikkate alınarak bu çalışmada, lisansüstü tezlerin incelenmesi, yapılan çalışmaların yapıldığı yıl, üniversite, enstitü, bölüm, çalışmanın türü, çalışılan yaş grubu ve araştırmanın konusunun belirlenmesi ve alanda yapılacak çalışmalarla ilgili önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada; veri toplama yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi kullanılmıştır (Karadağ, 2009). Bu yöntem doğrultusunda lisansüstü tezlerin çocuk gelişiminin çalışma alanları arasında yer alan okul öncesi, özel eğitim, anne-baba ve öğretmen eğitimi temaları doğrultusunda incelenmesi Yüksek Öğretim Kurumu’nun Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden ve üniversitelerin kütüphanelerinden ulaşılan tezler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Sağlığı Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı’nda 1970-2013 yılları arasında Türkiye’deki üniversitelerde yapılmış özet ve tam metinlerine ulaşılan tüm lisansüstü tezler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde, *içerik analiz* türlerinden *kategorisel analiz* ve *frekans analizi* teknikleri kullanılmıştır (Bilgin, 2006; Creswell, 2007; Merriam, 2009). Veriler araştırmacılar tarafından belirlenen tema formuna (yapılan çalışmaların üniversite, enstitü, çalışmanın türü, çalışılan yaş grubu, araştırmanın konusu, çalışmaların yapıldığı yıllar) kodlanarak frekans ve yüzdelerle tablolar halinde sunulmuştur (Büyüköztürk, 2004).

Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye’deki üniversitelerde 1970 - 2013 yılları arasında yapılmış Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi internet sitesinden ulaşılabilen 351611 lisans üstü tezdin 354’ü yüksek lisans, 134’ü doktora tezi olmak üzere toplam 488 tezin çocuk gelişimi alanına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda 1980 ve öncesinde yapılmış olan ve Yüksek Öğretim Kurumu’nun Ulusal Tez Merkezi sisteminde yer alan 1332 lisansüstü çalışmadan özet ve tam metinlerine ulaşılabilenler arasından 15’inin (11 yüksek lisans, 4 doktora) çocuk gelişimi alanına kaynaklık eden alanlardan olduğu, 1981-1990 yılları arasında yapılmış 18855 adet lisansüstü çalışmadan 12’sinin (10 yüksek lisans, 2 doktora) çocuk gelişimi alanına kaynaklık eden alanlardan olduğu belirlenmiştir. 1990-2000 yılları arasında yapılmış 90449 adet lisansüstü çalışmadan 133’ünün (96 yüksek lisans, 37 doktora), 2001-2007

yılları arasında yapılmış 113913 adet lisansüstü çalışmadan 170'i (138 yüksek lisans, 32 doktora) ve 2008-2013 yılları arasında yapılmış 127062 adet lisansüstü çalışmadan 158'inin (99 yüksek lisans, 59 doktora) çocuk gelişimi alanına kaynaklık ettiği bulunmuştur. Yapılan çalışmaların çoğunluğunun (%30.27) üç-altı yaş grubu ile yapıldığı görülmüştür.

Türkiye'de çocuk gelişimi alanında yapılan lisansüstü tezler incelendiğinde; incelenen tezlerin % 1.34'ünün bebeklik, % 30.27'sinin üç-altı yaş, % 18.06'sının ilk ve ortaokul çocuklarıyla, % 14.38'inini lise ve üniversite öğrencileriyle, % 12.04'ünün anne babalarla, % 12.54'ünün öğretmenlerle yapıldığı, %11.37'sinin ise farklı alanların birlikte ele alındığı görülmektedir. Ayrıca yapılan tezlerin çalışma alanlarına bakıldığında çocukların gelişimlerine, özel eğitim ve okul öncesi eğitime ilişkin çalışmaların yoğunlukta olduğu; buna karşın hasta çocuklar ve anne-baba eğitimine ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Sınırlı çalışma yapılan bebeklik dönemi, hasta çocuklar ve anne-baba eğitimine ilişkin yapılacak olan araştırmaların çocuk gelişimi alanına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen *Sonuçların* bundan sonraki eğitim araştırmalarına ışık tutması amaçlanmaktadır. Çocuk gelişimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların *Bulguları* erken çocukluk döneminin önemini vurgulayacağı gibi, çocuk ve aileye yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşların işleyişi ve politikaların oluşturulmasına da öncülük edecektir.

Kaynaklar

- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Doğan Güçiz, B. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi -Teknikler ve örnek çalışmalar-*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Büyükoztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı (4. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haktanır, G., ve Artar, M., 2001. "Türkiye'de Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış". III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk) 16-18 Ekim 2000, Ankara. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:9, s:135-162. Yayına Hazırlayan: Prof.Dr. Bekir Onur.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yaşar, M. ve Aral, N. (2001). Türkiye'de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70 – 90.

The Changes in Use of Facebook in Education

Olga PILLI

Assist. Prof. Dr.

Girne American University

olgapilli@gau.edu.tr;olgapilli@gmail.com

ABSTRACT

Problem statement: In the first decade of the 21st century innovative web-based technologies are being integrated into learning contexts. Quick increasing and spreading of the Internet and related technologies have led to proliferation of social media sites, furthermore this makes them to be recognized and accepted by number of users. Due to the increased number of users of social networking sites makes them inevitable part of everyone's life. Although the social media has been defined in many ways, Bryer and Zavatarro (2011) defines social media as the technologies that facilitate social interaction, make possible collaboration, and enable deliberation across stakeholders. These technologies include blogs, wikis, media (audio, photo, video, text) sharing tools, networking platforms (including Facebook), and virtual worlds. Facebook, the most popular social networking Web site in the world, was created in a Harvard dorm in the winter of 2004 by Mark Zuckerberg. Facebook has become an important component of many students' lives as a way of meeting friends, communicating information and activities. Facebook used by students mostly oriented by communicating for others and for posting personal information such as pictures, hobbies, and relationships status (Mazer, Murphy, & Simonds, 2009). The very first years of social networking sites, most studies carried out related with the perceptions of users on the integration, and then they focused on the usage of social networking sites to support the education or even using them to assist courses or as a course management system (Chen & Breyer, 2012; Möller & Stone, 2013; Hew, 2011). In their study Schienkrich and Sewey (2012), Students' perceptions and roles in Facebook learning environments have been discussed to varying degrees in recent research (Kirschner & Karpinski, 2010; DeSchryver et al., 2009). Few studies however, have focused specifically on changes of students' perceptions of Facebook usage in education since it is a relatively new learning platform (Lampe, Ellison, Steinfield, 2008; Archambault, & Grudin, 2012; Wilkinson & Thelwall, 2010). Instead, there is a broad and growing body of literature that focuses on students' current attitudes and perceptions. Thus, the main problem for this study is to explore the change in use of Facebook over the past several years.

Purpose of the study: The purpose of this study is to examine how the university students' perceptions and usage of Facebook in education changed over time. More specifically, this study aims to investigate how the meaning, usage purposes and the educational usage of Facebook have changed from the year of 2009 to the year of 2013. The above-mentioned purposes, the following research questions were used.

- RQ1: How has meaning of Facebook for students changed over time?
- RQ2: How has the reason to use Facebook changed over time?
- RQ3: How has the use of Facebook for educational purposes changed over time?

Methodology of the study: In order to address the questions raised above, the survey method was used in order to obtain information on how the students' perception and usage of Facebook have been changed over a time. The survey method was selected for this study since it is the most proper approach that allows opportunity to assemble more in-depth responses (Creswell, 1994). The survey was administered into two different times; first administration was in 2009 and after 4 years later the same survey was administrated once more in 2013. Each year new random sample of students at two different universities in North Cyprus were invited to participate. An online questionnaire was prepared by using the Google Docs, a commercial open source web survey service. All surveys were conducted in December of the year reported. In both universities' faculty, staff and graduate students were not sampled.

Population

The first phase of the research was conducted in Eastern Mediterranean University in North Cyprus in 2009. Over two –week periods, students are invited to participate the survey and obtained 233 responses. Among of all responses 27 were English speakers and 206 were Turkish speakers. The respondent numbers were broken down in gender to 22 male English and 5 female English responses whereas with the Turkish respondents, the percent of female students were %35 while the male students were %65. The second phase of the study was conducted with 183 students in fall 2013 in Girne American University where it is located in Girne, a city in the northern area of Cyprus. In the second phase of the study, 96 male and 87 female students responded the online survey. In total 316 students were participated in this study.

Data Collection Instrument

The data collection instrument `Facebook Usage Questionnaire` was developed by researcher in order to obtain a better measure of Facebook usage of students. The questionnaire includes items about demographic information such as age and gender. Besides, it also contains Facebook usage measures, such as time spent using Facebook, and items designed to assess study habits, items related to having a Facebook account, and educational identity. The questionnaire pertaining to students' perceptions was re-administered one month later to see if the questionnaire elicited consistent responses between the two time points. This re-administration provided assurance through test-retest reliability that the questionnaire was reliable. Survey questions were prepared basically to uncover the reasons of Facebook usage by the university students. There are 13

questions in the survey. Some of these are selected response types of questions, while the others have been created in the form of open-ended. The questionnaire consists of three main themes: (1) means of Facebook, (2) usage of Facebook and (3) educational usage of Facebook.

Results of the study: Results of the study will be provided when the data analysis session is completed. Results will be presented base on the main research questions of this study. Descriptive statistics and independent samples ANOVA will be used to compare the data to determine if differences between years is statistical significant.

Conclusion: After the completing the analysis of collected responses from participants, it is expecting to find the perception and use of Facebook in education change over time in a growing and a positive manner. Furthermore, it is expected to find out that the students' have positive thoughts on usefulness of Facebook in education.

Keywords: Change, Facebook, usage of SNS, university students, education

References

- Archambault, A. & Grudin, J. (2012). A longitudinal study of Facebook, LinkedIn, & Twitter use, *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Austin, Texas: USA [doi>10.1145/2207676.2208671]
- Chen, B. & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (1), 87-104. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1027/2073>
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27 (2), 662-676. doi:16/j.chb.201011.020
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance *Computers in Human Behavior*, 26 (2010), pp. 1237-1245
- Lampe, C., Ellison, N., & Steinfield, C. (2008). Changes in use and perception of Facebook. In *Proceedings of the ACM 2008 conference on computer supported cooperative work* (pp. 721-730). New York: ACM.
- Mazer, J. Murphy, R. & Simonds, C. (2009). Effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Journal of Learning, Media, and Technology*, 34(2), 175-183.
- Möller, C., & Stone, M. (2013). *Social Media Guidebook : Representative on Freedom of the Media*. Vienna: OSCE. Retrieved from <http://www.osce.org/fom/99563>.
- Wilkinson, D. & Thelwall, M. (2010). Social network site changes over time: The case of MySpace. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61 (11), 2311-2323.

What does a Survey Study on Beliefs towards Human Population Growth Imply for Teacher Education?

Res. Asst. Sinem DEMIRCI
Department of Elementary Education
Middle East Technical University
cosinem@metu.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Elvan ŞAHİN
Department of Elementary Education
Middle East Technical University
selvan@metu.edu.tr

Assoc. Prof. Dr. Gaye TEKSÖZ
Department of Elementary Education
Middle East Technical University
gtuncer@metu.edu.tr

ABSTRACT

Problem, theoretical framework and aims: Every human being desires to meet survival needs like nutrition, fresh water, clothes and shelter; however, when the world's current situation is examined, people come across with some challenges, especially in some societies having a rapid population growth (Raven & Berg, 2006). Nevertheless, no consensus is reached on the interactions between human population growth (HPG), environment, economic systems and quality of human life. The HPG trends in the history leads to an idea that the number of people could not increase forever (Withgott & Brennon, 2011). However, in order to grasp the complex nature of these emerging debates, it is also necessary to consider the context of carrying capacity (CC). Estimating CC of an area is hard to accomplish since it can be affected by different variables such as technological improvement, amount of natural resources, and consumption patterns etc.

Many authorities (e.g. Ehrlich & Ehrlich, 1972; Hardin & Baden 1977; Wilson, 2002) in different academic disciplines have arguments on the possible long term effects of HPG and propose various solutions to minimize these effects. According to some scientists, HPG causes some environmental problems (Raven & Berg, 2006). Economists, on the other hand, do not compromise on the interaction between HPG and economic development (Kelley, 1988). Moreover, some authors (e.g. Sagoff, 1993; Raven & Berg, 2006) pointed out that despite the stable HPG; developed countries decrease CC of Earth more than developing countries with increasing population growth.

In order to maintain the HPG within the CC, sustainable development (SD) can be considered as essential context (Daily & Ehrlich, 1992).

Hence, population issues in the context of Education for Sustainable Development (ESD) are being considered for achieving sustainability goals and are included in many countries' curricula especially those who have high HPG rate (Mfono, 1993). Although Turkey is one of the 20 most populated countries (UNFPA, 2013), HPG and CC are not being emphasized yet the context of the elementary science curriculum, in which ESD is a newly-introduced concept (Ministry of National Education [MoNE], 2013).

In the light of the literature, the aim of the current study is to determine pre-service teachers' beliefs on HPG, since their beliefs have essential effect on future classroom implementations (Pajares, 1992). Beliefs usually shape attitudes and behaviors of students, and are related to direct experiences, education, and social factors (Bloom, & Ellis, 2009). Even though the research studies on pre-service teachers' beliefs have been extensively explored (Bryan, 2002), limited studies are found pertinent to the pre-service teachers' beliefs in the context of ESD and HPG. Determining pre-service teachers' beliefs may elucidate their instructional behavior in the classroom and contribute to embedding HPG and carrying capacity concept in ESD courses in a way that pre-service teachers acquire knowledge about the complex nature of HPG and its interconnectedness with environment, economy, and society.

Methodology: The survey method used in the study. The sample consists of 658 pre-service teachers (77.4% female; 21.6% male) enrolled in the Faculty of Education in Middle East Technical University.

"Beliefs on Human Population Growth" scale (BHPG) was administered to explore pre-service teachers' beliefs on HPG. The BHPG scale consist of six dimensions named as *Requirements to Support HPG*, *Neo-Malthusian Environmentalism*, *Quality of Human Life*, *Population and National Economy*, *Population, Resources and the Environment* and *Population and Migration*. The responses of pre-service teachers were estimated through descriptive statistics.

Results: The results revealed that there are direct relationships between HPG, air pollution, climate change and exploitation of natural resources. Moreover, they believe that the Earth's capacity limit to support life is exceeded. Contrary to these beliefs, they also reflected that unsustainable utilization of natural resources is responsible for environmental problems rather than HPG.

As the results display, pre-service teachers support HPG in several circumstances like planned urbanization and maintenance of social equity. On the other hand, they opposed that HPG is essential for economic development and welfare. In addition, they reflected that migration brings some problems like cultural conflicts, economic, and environmental problems.

To sum up, pre-service teachers moderately believe that HPG causes a decrease in the quality of human life. Furthermore, they believe that population may grow if quality of human life is guaranteed. Their beliefs are mainly related to ensuring standard living conditions and major needs. On the other hand, they have contradictory beliefs about the relationship between human and environment.

Educational implication of the results however, may be that; pre-service teachers' shall be informed about human – environment relationship in the context of sustainability and HPG and CC shall be the issues to be discussed within this context.

References

- Bloom, P.J. & Ellis, L. (2009) Helping teachers identify and articulate their values and beliefs [HTML document]. Retrieved from <http://mccormickcenter.nl.edu/helping-teachers-identify-and-articulate-their-values-and-beliefs/>
- Bryan L. A. (2012). Research on Science Teacher Beliefs. In B.J. Fraser, K.G. Tobin & C.J. McRobbie (Eds.). *Second International Handbook of Science Education*. New York: Springer.
- Daily, G.C., Ehrlich, P.R. (1992). Population, sustainability, and Earth's carrying capacity. *BioScience*, 42(10), 761-771.
- Ehrlich, P.R. & Ehrlich, A. H. (1972). *Population, Resources and Environment. Issues in Human Ecology: 2nd Edition*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education (6th Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Hardin, G. & Baden, J. (1977). *Managing the Commons*. USA: W.H. Freeman Company.
- Kelley, A (1988). Economic consequences of population change in the third world. *Journal of Economic Literature* 26(4): 685-728.
- McKeown, R. (2002). Progress has been made in education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication*, 1, 21–23.
- Mfono (1993): Education and population awareness in developing countries. *Development Southern Africa*, 10(3), 383-391.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2013). *İlköğretim fen bilgisi dersi öğretim programı 3-8. sınıflar*. Retrieved from <http://ttkb.meb.gov.tr>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Raven, P.H. & Berg, L.R. (2006). *Environment (5th Ed.)*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Sagoff, M. (1993). *Population, Nature and the Environment*. Institute for Philosophy and Public Policy, Fall.
- United Nations Population Fund (2013). Retrieved from, <http://www.unfpa.org/>
- Wilson, E.O. (2002). *The Future of Life*, Vintage ISBN 0-679-76811-4
- Withgott, J. & Brennan, S. (2011). *Environment: The Science behind the Stories*. United States: Pearson Education, Inc.

ID:642

Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler

Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal
Hizmet Bölümü, ymozkan@ankara.edu.tr

Araş. Gör. Esra KILIÇ
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü, shu_esra@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Çocukların sosyalleşmelerinde aile ve okul en temel iki toplumsal kurumdur. Bu sebeple çocukların sağlıklı gelişim göstermeleri için aile, okul ve yaşadıkları çevrede sürekli takip edilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir. Okullar, çocukların gelişimlerini takip etmek ve karşılaştıkları sorunları çözmek için onlara ulaşabilecek en önemli kurumlar arasındadır. Çocukların akademik başarılarının düşük olması ya da çevreleriyle iletişime girdikleri noktalarda uyumsuzluk göstermeleri gibi sorunların kaynağında aile problemlerinin yer aldığına dair araştırmalar söz konusudur. Okul çalışanları da ayrıca, okul içerisinde çocukların yaşadığı sorunları, ailelerinin çocukların eğitimlerine ve gelişimlerine ilgisiz olmalarına bağlamaktadırlar (Terry, 2002). Bu durumda çocukların sorunlarına çözüm üretmede sadece çocuğa değil, çocuğun ailesine ve yakın çevresine odaklanmanın gerekliliği görülmektedir. Böylece çocuklara ve ailelere ulaşmada önemli bir kaynak olan okul aracılığıyla yürütülecek hizmetler ile çocuklara ve ailelere danışmanlık yapmanın gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Çocukların gelişiminde ve toplumsallaşmasında bu denli önemli bir noktada bulunan okullarda, çocuğun kendisinden, okul ortamından ya da çocuk-aile-okul ilişkilerinden kaynaklanan pek çok sorunun çözümünde çocukları psiko-sosyal yönden destekleyecek meslek elemanlarına (psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı, psikolog, vb.) ihtiyaç vardır. Ama maalesef, mevcut durumda Türkiye’de ve Dünya’da bu psiko-sosyal destek hizmetleri gelişmediği için çocuk ve gençler şiddet, zorbalık, istismar, madde bağımlılığı gibi birçok problemle çoğu zaman tek başlarına mücadele etmek zorundadırlar. Özellikle ülkemizde var olan hizmetler öğrencilerin risk faktörleriyle karşılaşmasına engel olamamakta, bu tip sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır. Okul ortamında görev tanımları yapılmış bir psiko-sosyal ekibin (psikolog, psikolojik danışman ve rehber, sosyal hizmet uzmanı) uyum içinde çalışması, çocukların refahlarının artırılmasına ve gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Kılıç ve Özkan, 2014).

Nitekim ülkemizde bu konuda atılan yeni adımlar söz konusudur. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın hazırladığı "Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi ve Eylem Planı"na göre 2016’ya kadar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm okullarda, "sosyal hizmet birimleri" kurulacaktır. Benzeri ABD’de de olan sosyal hizmet birimleri yoluyla okullarda "şiddete eğilim" konusunda risk altında bulunan çocuklar tespit edilerek, ailelerle ortak çalışmalar yapılacaktır. Sosyal hizmet uzmanı, psikolog ve sosyologların görevlendirileceği birimlerin, rehberlik öğretmenleri ve okul aile birlikleriyle de koordineli bir şekilde çalışması planlanmaktadır. (<http://www.aksam.com.tr/guncel/okullara-abd-modeli-sosyal-hizmet-sistemi/haber-287196>) Okullarda psiko-sosyal ekibin önemli bir parçası olan sosyal hizmet uzmanları çocuğun içinde bulunduğu durumlara ya da sorunlara ekolojik ve sistem perspektiflerini kullanarak çok boyutlu yaklaşmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, sorunların kaynağında sadece çocuğun kendisinin olmadığını, çocuğun çevresini saran sistemlerin de soruna etki ettiğinin ya da çocukla çevresi arasındaki etkileşimde bir uyumsuzluk olduğunun bilincindedir. Bu sebeple okul sosyal hizmet uzmanları, soruna çok boyutlu bakmalarını sağlayan ekolojik yaklaşımı kullanarak çocukların sorunlarını “çevresi içinde birey” bağlamında analiz etmektedir.

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemine özgü sorunların çözümü, yaşanan aile koşullarının değerlendirilmesi, psiko-sosyal açıdan duyulan ihtiyaçların giderilmesi ve böylece eğitim etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmelerini sağlama gibi birçok hizmeti içermektedir (Duman, 2000).

Bu bilgiler ışığında okul sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve aileyi odak alan çalışmalarının önemi görülmektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve aile ile çalışabilmesi ve etkin uygulamalar gerçekleştirebilmesi için bu alanda yüksek bilgi ve beceri düzeyine sahip olması beklenmektedir. Çünkü çocuk ve aile ile çalışma yetkin ve özel becerileri gerektirmektedir. Sosyal hizmet uzmanları bireysel çocuk dinamiklerini bilmeli, ailesel ve ilişkisel bağlamlarda gerekli olan uzmanlığın niteliklerine sahip olmalıdırlar (Center for Clinical Social Work, 2007). Ayrıca, mesleki bilgi ve deneyimini okul, aile ve toplum sistemlerinin bilgisi ile bütünleştirerek etkili müdahaleler gerçekleştirebilirler.

Bu araştırmada çocukların öğrenmelerinin önündeki engellere müdahale etme ve sorunları önleme, öğrenme faaliyetlerini artırma ve pozitif okul iklimi oluşturmada önemli rol ve sorumlulukları olan sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve aile ile çalışmada sahip oldukları nitelik ve beceriler üzerinde durularak okul psiko-sosyal ekibi içerisindeki önemine dikkat çekilmiştir.

Amaç: Araştırmada, okul psiko-sosyal ekibinin önemli bir parçası olan sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları nitelik ve becerileri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmanın evrenini, üniversitelerin sosyal hizmet bölümlerinden mezun olmuş ve çeşitli kurumlarda görev yapmakta olan sosyal hizmet çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınacak sosyal hizmet uzmanlarını belirlemek ve onlara ulaşabilmek için uzmanların çok önemli bir bölümünün üye olduğu mesleki örgütleri olan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği'ne başvurulmuştur. Toplamda 2500 üyeden oluşan dernekte katılımcıların sayısının belirlenmesinde, ilişkisel araştırmalarda evrenin en az %10'u örnekleme alınır (Arlı ve Nazik, 2001) kuralı dikkate alınarak örneklem büyüklüğü; 250 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde amaçlara ulaşabilmek, başka bir deyişle gereken ölçümleri yapabilmek için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket formu iki kısımdan oluşmuştur. Anket formunun ilk kısmında katılımcıların sosyo-demografik bilgileri ile eğitim ve çalışma yaşamlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. İkinci kısım ise sosyal hizmet uzmanlarının çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları klinik ve makro nitelik ve becerilere ilişkin yeterlilik algılarını ölçmeye yönelik 27 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere ilişkin yeterlilik algılarının ölçümü likert tipi ölçekte kullanılan kategorileştirme biçimine benzer şekilde hazırlanmış ve katılımcıların bu maddelere ilişkin yanıtları; “yetersizim”, “kararsızım” ve “yeterliyim” şeklinde derecelendirilmiştir.

Sonuçlar: Sosyal hizmet eğitiminin çocuk ve aileyle çalışmaya yönelik bilgi ve beceri sağlaması, sistem ve güçlendirme yaklaşımının benimsenmesi ve aile odaklı müdahalelerin gerçekleştirilmesi; sosyal hizmet uzmanlarına çocuk ve aile ile çalışmada önemli beceriler kazandırmaktadır. Araştırma *Bulgularına* göre katılımcıların çocuk ve aileyle terapötik ilişki kurma ve bu ilişkiyi sürdürürebilme (%69,2), aile-okul-toplum sistemleriyle çalışabilme (%83,2), bireyle çalışma (%86,4), aile ve grup çalışması yapma (%73,6) gibi klinik becerilerde kendilerini yüksek düzeyde yeterli hissettikleri saptanmıştır. Katılımcıların ayrıca, çocuk ve aileleri etkileyen toplum kaynaklı sorunları tespit edebilme (%90,0), çocuğun yararı için aile, okul ve toplum kaynaklarını koordine edebilme (%84,4), aile sorunlarına yönelik proje geliştirebilme (%69,6) gibi makro becerilere ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, istatistiksel analiz *Sonuçlarına* göre (ki-kare testi); sosyal hizmet uzmanlarının çocuk alanında çalışmış olma durumları ile çocuk ve aileyle çalışırken oyun temelli yaklaşımları kullanma becerilerine ilişkin yeterlilik algıları arasında ve aile alanında sertifika programlarına katılmış olma durumları ile aile-okul- toplum sistemleriyle çalışabilme becerilerine ilişkin yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır ($p<.05$).

Anahtar sözcükler: okul sosyal hizmeti, çocuk ve aile ile çalışma, sosyal hizmette klinik beceri, sosyal hizmette makro beceri

Kaynakça

- ARLI, M ve NAZİK, H. (2001). Bilimsel Araştırmaya Giriş. Gazi Kitabevi, Ankara
- CENTER FOR CLINICAL SOCIAL WORK, (2007). Practice with Children and Their Families: A Specialty of Clinical Social Work. Erişim: <http://www.abecsw.org/images/ABEChildPositnSAp07FINAL3.pdf>, Ocak, 2013
- DUMAN, N. (2000). Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- DUPPER, R.D. (2013). Okul Sosyal Hizmeti, Etkin Uygulamalar İçin Beceri ve Müdahaleler. Çeviren ve Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN ve Doç. Dr. Elif Gökçearslan ÇİFCİ, Kapital Medya Hizmetleri A.Ş., İstanbul
- KILIÇ, E. (2014). “Aile Danışmanlığında Yeni Bir Model: Okul Temelli Aile Danışmanlığında Sosyal Hizmetin Rolü ve Önemi”. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, (Basılmamış Yüksek Lisans Tez, Danışman Yasemin Özkan), Ankara
- ÖZKAN, Y. ve KILIÇ, E. (2013). Aile'nin Psiko-Sosyal Destek İhtiyacını Karşılamada Yeni Bir Model Önerisi: Aile Sağlığı Merkezlerinde Aile Psiko-Sosyal Destek Birimi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Cilt: 7: 25-45
- TERRY, L. (2002). Family Counselling in the Schools: A Graduate Course. The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 10 (4): 419-428
- <http://www.aksam.com.tr/guncel/okullara-abd-modeli-sosyal-hizmet-sistemi/haber-287196>, Erişim: 01.03.2014

Esra UMMAK
Uzman psikolojik danışman
psycholog33@gmail.com

Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
mhgundogdu@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eşcinsellik modern toplumun önemli boyutlarından birisidir. Eşcinselliğin nedenlerine dair kesin ve net bilgiler bulunmamakla birlikte, eşcinselliğin genetik kökenli olabileceğini savunanların yanında, bu özelliğin toplumsallaşma sonucu ortaya çıktığını iddia edenler de bulunmaktadır (Annicchia rico, 2009; Rice, Friberg ve Gavrillets, 2012). DSM tanı sisteminden çıkarıldığı 1973 yılından beri hekimlerin çoğunluğu eşcinselliği yönelim farklılığı olarak tanımlasa da hala bazı hekimlerin heteroseksüellik dışı cinsel yönelimlere patolojik bir durum olarak yaklaştığı bilinmektedir (Hacıoğlu, Çakmak ve Yıldırım, 2011).

Diğer yandan eşcinseller günlük yaşamlarında heteroseksüellere göre daha çok sorun yaşamaktadır. Örneğin, Yavuz, Dalkanat, Gölge ve Müderrisoğlu, (2006) eşcinsel erkeklerin genellikle ağır derecede şiddete maruz kaldıklarını ve çoğunlukla şiddeti uygulayanın hiç tanımadıkları yabancılar olduğunu bildirirken, heteroseksüel erkeklerin şiddete genellikle aile içinde ve daha hafif derecede maruz kaldıklarını bildirmişlerdir. Eşcinsellere yönelik tutumlar incelendiğinde, genel olarak, bireylerin kendi cinsiyetlerinden olan eşcinsellere karşı daha olumsuz düşünce ve duygular besledikleri gözlenmiştir (Lock ve Kleis, 1995; Whitley, 1990). Sakallı-Uğurlu (2006) ise, Türk toplumunda yaşanan cinsel yönelim sorunsalına rağmen, sosyal psikolojik ve kültürel bir olgu olan gey ve lezbiyenliğin Türkiye’de araştırmacıların ilgisini pek çekmediğini ifade etmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi, eşcinsel bireylerin, yaşamlarının çeşitli dönemlerinde sorun yaşamaları olasıdır. Bu nedenle bu *Çalışmanın amacı* Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında eşcinsellere yönelik psikolojik danışma konusunda bir eğitim verilip verilmediğini ve rehber öğretmenlerin aldıkları eğitime bağlı olarak eşcinsellere yönelik psikolojik danışma sürecinde ne yaptığını incelemektir.

Yöntem: Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış bir görüşme formu ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye’den 11 farklı üniversiteden mezun 15 rehber öğretmenden (8 erkek, 7 kadın) bilgi toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlandıktan sonra, Mersin Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalından 5, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından 2 uzmanın incelemesine sunulmuş ve uzmanlar tarafından uygun kabul edilmeyen maddeler formdan çıkarılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirli özelliklere sahip bireylerin amaçlı bir biçimde seçildiği bu örnekleme yöntemine dayalı olarak çeşitli üniversitelerden mezun ve en az üç yıldır çalışmakta olan rehber öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır. Örneklem toplam 15 rehber öğretmene ulaştığında veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve rehber öğretmenlerin görüşmeye verdikleri tepkiler, psikolojik danışman eğitiminde eşcinsel danışanlara yardım etmelerine yarayan aldıkları dersler ve eşcinselliğe yönelik bilgileri açısından ele alınmıştır.

Bulgular: Araştırma bulgularına göre, 15 rehber öğretmenin tamamı lisans eğitimi sırasında eşcinsel danışanlarla nasıl çalışılması gerektiğine dair bir ders almadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, 6 rehber öğretmen doğrudan eşcinsellere yönelik psikolojik danışma ile ilgili bir ders almadıklarını ancak, “psikolojik danışma kuramları”, “psikolojik danışma ilke ve teknikleri”, “cinsel sağlık” gibi çeşitli derslerin eşcinsellere yönelik psikolojik danışma yapmalarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu *Bulgulara* paralel olarak, rehber öğretmenlerin eşcinsellik konusunu çoğunlukla bir cinsel etkinlik olarak değerlendirdiği (10 kişi), toplumsallaşma ya da travmaya bağlı olarak ortaya çıkabileceğini belirttiği ve bir alt kültür grubu olarak değerlendirmede gözlenmiştir. Hatta rehber öğretmenlerden bir kişinin, davranış bozukluklarının tanı ölçütlerinde bulunmamasına rağmen eşcinselliği bir hastalık olarak değerlendirdiği görülmüştür. Rehber öğretmenlerden sadece bir tanesi, okulda eşcinsel bir öğrenci ile karşılaştığını belirtmiş, 4 rehber öğretmen ise askerlikte eşcinsel danışanlarla karşılaştığını belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin tamamı, eşcinsel bir danışanla karşılaşmaları durumunda temel psikolojik danışma becerilerini kullanmak dışında bir bilgi verememişlerdir. Bunun yanında, üç kişi açıkça konuyla ilgili donanımlı olmadığını belirtirken, 6 kişi, bu konuda bir danışanla karşılaşması durumunda psikiyatriste yönlendireceğini belirtmiştir. *Sonuç* olarak, rehber öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında eşcinsellere yönelik psikolojik danışma konusunda herhangi bir ders almadıkları ve eşcinsel bir danışana yönelik olarak danışma yapmayı bilmedikleri gözlenmiştir. *Bulgular* literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: PDR eğitimi, eşcinsellere yönelik psikolojik danışma.

Kaynakça

- Annicchia Rico, I. (2009) Psicobiología de la homosexualidad masculina: hallazgos recientes (Psychobiology of Male Homosexuality: Recent Findings) *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia V. 8, No. 2*, pp. 429-446.
- Hacıoğlu, M. Çakmak, A. ve Yıldırım, E. A. (2011) Eşcinsel kadın ve erkeklerde cinsel işlev bozuklukları, *Nöropsikiyatri Arşivi; 48 Özel Sayı 1*: 39-45.
- Rice, W., Friberg, U. ve Gavrilets, S. (2012) Homosexuality as a consequences of epigenetically canalized sexual development, *The Quarterly review of Biology, Vol. 87, No. 4*, 343-368.
- Yavuz, M. F., Dalkanat, N. Gölge, z. B. Ve Müderrisoğlu, S. (2006) Eşcinsel erkeklere yönelik fiziksel şiddetin değerlendirilmesi, *Adli Tıp Dergisi Cilt, 20(2)*, pp. 15-21.
- Lock, J., & Kleis, B. (1995). Origins of homophobia in males. *American Journal of Psychotherapy*, 52(4), 425-436.
- Whitley, B. E. (1990). The relationship of heterosexuals' attributions for the causes of homosexuality to attitudes toward lesbians and gay men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 369-377.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2006) Eşcinsellere ilişkin tutumlar: Türkiye'de yapılan görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9 (17) 53-69.

Kemal İZCİ
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Metin ŞARDAĞ
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Fen Bilgisi Eğitimi ABD

ÖZET

Problem durumu: Eğitim alanında yapılan reformların başarıya ulaşması için program, ölçme ve değerlendirme ve öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin örtüşmesi kritik öneme sahiptir (Cohen & Hill, 2000). Geçtiğimiz yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma dair reform hareketinin de başarıya ulaşması yine yukarıda bahsedilen üç temel yapı arasında ki örtüşmeye bağlıdır. Bu üç temel yapıdan biri olan değerlendirme süreci hem eğitim politikalarının geliştirilmesi hem de eğitim ve öğretim sürecinde sorumlulukların kontrolü ve öğretimin desteklenmesi açısından önemlidir.

Etkili bir şekilde yapılmış sınıf içi değerlendirmenin ve bu değerlendirme *Sonuç*larının uygun bir şekilde yorumlanması ve kullanılması sınıf içi öğretim aktivitelerini ve öğrenci başarısını olumlu şekilde etkilediği gösterilmiştir (Black & Wiliam; 1998). Sınıf içi değerlendirmenin eğitim-öğretim sürecine olumlu etkisi açık olduğu halde, araştırmalar öğretmen adaylarının değerlendirme süreci hakkında uygun bilgi ve kavrayışa sahip olmadıklarını göstermektedir (Siegel & Wissner, 2011). Bu yüzden, değerlendirme okuyazarı olan ve değerlendirme sürecini etkili bir şekilde kullanan öğretmenler yetiştirmek için öğretmen adaylarının değerlendirme süreci hakkında ki düşüncelerini ve kavrayışlarını ortaya çıkarmak çok önemlidir. Bunun yanında, Türkçe literatürdeki çalışmaların çoğunluğu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin seçimi ve kullanımı ve bunların deneyim ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi üzerinedir. Fakat sınırlı sayıda çalışma öğretmen adaylarının değerlendirme süreci hakkında ki düşünce ve kavrayışları üzerine yoğunlaşmıştır (Duban & Küçükıymaz, 2008; Şaşmaz-Ören, Ormancı & Evrekli, 2011; Vardar, 2010).

Kuramsal çerçeve: Öğretmenlerin değerlendirme sürecini hakkında ki kişisel deneyim ve algıları onların sınıf içerisinde değerlendirmeye ilgili kararlarını etkilemektedir (McMillan, 2003). Bu yüzden de, araştırmacılar öğretmenlerin değerlendirme sürecini algılamalarını önemsemişlerdir. Literatürde öğretmenlerin değerlendirme süreci algıları dört grup şeklinde incelenmiştir. Bunlar: a) okul sorumluluğu, b) öğrenci sorumluluğu, c) gelişim ve d) önemsizlik olarak belirtilmiştir (Brown, 2008). Bunlardan ilki olan okul sorumluluğu; okul ve öğretmenin eğitimin/öğretimin etkinliği ve başarısından sorumlu olduğunu ve değerlendirme sürecinin amacının da bu sorumlulukları değerlendirmek olduğu üzerinde durur. Öğrenci sorumluluğu, değerlendirmeyi öğrenciye not aracılığı ile sorumluluk yükleyen ve öğrencinin bir üst basamağa ilerlemesini sağlayan bir süreç olarak sunar. Gelişim, değerlendirmeyi öğretim süreci içerisinde alınacak kritik kararlar için kullanılabilecek dönütler sağlayan ve bunlar vasıtasıyla öğretimi ve öğrenmeyi destekleyen bir süreç olarak ifade eder. Son olarak, önemsizlik algısı değerlendirmenin öğretmen ve öğrenciler için herhangi bir önemi olmayan bir süreç olarak değerlendirir.

Değerlendirme süreci için dört farklı algı olmakla birlikte, araştırmacılar gelişim algısının ön planda olmasının çok daha önemli olduğunda birleşmişlerdir (Black & Wiliam; 1998; İzci, 2013). Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma göre gelişim algısına sahip bir öğretmen a) değerlendirme sürecini ve *Sonuç*larını öğrencinin öğrenimini desteklemek için kullanır, b) öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasını sağlar ve c) değerlendirme *Sonuç*larını öğretim programının başarısını değerlendirmek, geliştirmek ve yeni planlamalar yapmak için kullanır. Bundan dolayı, bu *Çalışmanın amacı* fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirme süreci hakkında ki düşünce ve kavrayışlarını araştırmak ve bunların yapılandırmacı yaklaşımın değerlendirme anlayışıyla ne ölçüde örtüştüğünü incelemektir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirmeyi kavrama seviyeleri nelerdir?
2. Bu seviyeler birbirleriyle nasıl ilişkilidir?
3. Öğretmen adaylarının değerlendirmeyi kavrama seviyeleri arasında bulundukları sınıf, değerlendirme ile ilgili eğitim durumları ve cinsiyet açısından herhangi bir farklılık var mıdır?

Yöntem: Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirme düşünce ve kavrayışlarının belirlenmesinde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin 57'si 1., 53'ü 2., 87'si 3. ve 69'u ise 4. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin 149'u bayan iken 116'sı ise erkektir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak; Brown (2008) tarafından geliştirilmiş ve Vardar (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Kavrayışları ölçeği kullanılmıştır. Ölçek *Sonuç*larına göre her sınıf ve şubeden düşük, orta ve yüksek düzeyde puan almış olan toplamda 18 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen nicel veriler SPSS 20.0 paket programına aktarıldıktan sonra her bir alt boyut ve ölçeğin geneli için toplam puanlar hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının değerlendirme kavrayışları; cinsiyete ve değerlendirme eğitimi alma durumuna bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ilişkisiz örneklem için t-testi ve sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) ile tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen nitel veriler ise öncelikle yazıya aktarılmış ve daha sonra Microsoft Excel yardımıyla tümden gelim yöntemi kullanılarak veriler analiz edilerek ölçek yoluyla elde edilen nicel *Sonuçların* desteklenip daha güvenilir çıkarımlar yapılması sağlanmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırmadaki nicel verilerin analizleri (Tablo 1) göstermiştir ki; öğretmen adayları değerlendirme sürecini çoğunlukla a) öğretimin gelişimini destekleyen, b) öğrencilere sorumluluk yükleyen ve c) okulları öğretim sürecinden sorumlu tutan bir süreç olarak kavramışlardır. Bunun yanında öğretmen adayları değerlendirme sürecinin önemsiz bir süreç olduğu kavrayışına da katılmamışlardır. Tablo 2 de gösterildiği gibi öğrenci sorumluluğu, okul sorumluluğu ve gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir korelasyon varken önemsizlik düzeyiyle anlamlı fakat negatif bir korelasyon bulunmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının değerlendirme kavrayışları ortalamaları

	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenci Sorumluluğu	4,495614	2,69127
Okul Sorumluluğu	4,293759	1,541945
Gelişim	4,685116	1,373844
Önemsizlik	3,113969	1,650793

Tablo 2. Öğretmen adaylarının değerlendirme kavrayışı arasındaki korelasyon.

	Öğrenci Sorumluluğu	Okul Sorumluluğu	Gelişim	Önemsizlik
Öğrenci Sorumluluğu	1	,314**	,390**	-,140*
Okul Sorumluluğu		1	,558**	-,162**
Gelişim			1	-,341**
Önemsizlik				1

** 0,01 anlamlılık düzeyi * 0,05 anlamlılık düzeyi

Çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirmeyi kavrayışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılmış olan bağımsız gruplar t testi *Sonuçları* tablo 3 de sunulmuştur. Tablo 3 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 266 fen bilgisi öğretmen adayından, bayan ve erkeklerin değerlendirmeyi kavrama seviyeleri arasında bayanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(264)=3,136$, $p<,05$].

Tablo 3. Cinsiyet ve değerlendirmeyi kavrama düzeyleri arasındaki korelasyon.

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Bayan	149	162,87	23,65	264	3,118	,002*
Erkek	117	153,99	22,26			

* 0,05 anlamlılık düzeyi

Öğretmen adaylarının değerlendirme ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumu değişkenine göre elde edilen *Bulgular* tablo 4 te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiği zaman fen bilgisi öğretmen adaylarının değerlendirme ile ilgili herhangi bir eğitim alması değerlendirmeyi kavramaları üzerine anlamlı bir etki yaratmamıştır. Diğer bir değişle değerlendirme eğitim alanlar ile almayanlar arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık yoktur [$t(264)=-,730$, $p>,05$].

Tablo 4. Eğitim alma durumu ve değerlendirmeyi kavrama düzeyleri arasındaki korelasyon.

EADurumu	N	X	Ss	sd	t	p
Evet	123	157,83	23,87	264	-,730	,466
Hayır	143	159,93	23,07			

Sınırlı alandan dolayı *Sonuçları* destekleyecek nitel veriler ve diğer tablolar burada sunulamamıştır. Fakat sunum esnasında daha ayrıntılı tablolar ve nitel verilerde kullanılarak *Sonuçlar* sunulacaktır.

Kaynaklar

- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Educational Assessment: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, G.T.L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Cohen, D.K. and Hill, H.C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California, *Teacher's Collage Record*, 102, 294- 343.
- Duban, N., & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşü. *İlköğretim Online*, 7(3).
- İzci, K. (2013). Investigating high school chemistry teachers' perceptions, knowledge and practices of classroom assessment. Unpublished dissertation. University of Missouri-Columbia, Missouri, USA.
- Oren, F. S., Ormanci, U., & Evrekli, E. (2011). The Science and Technology Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Levels and Opinions about Alternative Assessment and Evaluation Approaches. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1690-1698.
- Siegel, M. A. & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers assessment literacy. (2011). *Journal of Science Teacher Education*, 22, 371-391. doi: 10.1007/s10972-011-9231-6
- Vardar, E. (2010). Sixth, seventh and eighth grade teachers' conception of assessment. Unpublished master thesis. Middle East Technical University, Ankara, TURKEY

Ürün Dosyası Değerlendirmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Kimya Laboratuvarı Dersi Başarıları Üzerine Etkisi

Arş. Gör. Ayşegül ASLAN
aysgl.aslan@gmail.com
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Arş. Gör. Canan CENGİZ
Karadeniz Teknik Üniversitesi
canancengiz@ktu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
Karadeniz Teknik Üniversitesi
fozgurkaratas@gmail.com

ÖZET

Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları eğitim çıktılarından ziyade süreç üzerine odaklanmakta ve aynı zamanda eğitim alan bireylerin öz-değerlendirme yapabilmesine vurgu yapmaktadır. Eğitim sürecinde ürün seçki dosyası hazırlama (portfolyo) bu özellikleri içerisinde bulunduran bir değerlendirme yaklaşımı olarak, son zamanlarda eğitimciler tarafından tercih edilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde ürün seçki dosyası değerlendirmenin önemini vurgulayan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Birgin, 2003; Ediger, 1996; Gezer, 2012; Kan, 2007; Moya ve O'Malley, 1994; Owings ve Follo, 1992; Valencia, 1990). Okçu (2007), yapmış olduğu çalışmada alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen ürün seçki dosyalarının matematik derslerinde kullanımının öğrenci başarısına ve tutumuna olan etkisini araştırmıştır. Çalışma sonunda, öğrenciler tarafından geliştirilen ürün seçki dosyalarının matematik eğitiminde değerlendirme amaçlı kullanılmasının geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre öğrenci başarısını ve öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği, ancak dosyanın hazırlanmasında öğrencilerin bir takım sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Sezgin (2008), çalışmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ürün dosyası ile değerlendirilmesinin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğrenci başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülürken, tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Yapmış olduğumuz bu çalışmada ise öğrencilerin performansını takip etme ve değerlendirmede önemli bir yöntem olan ürün seçki dosyası hazırlamanın Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğretmen adaylarının Genel Kimya Laboratuvarı I dersi akademik başarıları üzerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışma 2013-2014 Eğitim-Öğretim güz yarıyılında Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir eğitim fakültesinde ön-test son-test kontrol gruplu yarı-deneyssel desen çerçevesinde, toplam 86 fen bilgisi öğretmen adayı (Deney grubu N=40 ve Kontrol grubu N=46) ile yürütülmüştür (Balci, 2001; Büyükoztürk, 2004). Yarı deneyssel yöntem kullanıldığından dolayı deney ve kontrol gruplarına rasgele atama yapılmamış bunun yerine çalışma grupları alınmış ve grupların denkliği üzerinde durulmuştur. Bunun için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve Genel Kimya Laboratuvarı I konularını kapsayan açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı deneyler öncesinde uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama öncesi deney grubundaki öğretmen adaylarına ürün seçki dosyasının ne olduğu, neler içereceği ve nasıl oluşturulacağı konusunda bilgi verilmiştir. Öğretmen adayları hazırlayacakları ürün seçki dosyalarının değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların ara sınav notları yerine geçeceği ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Aynı zamanda dersi yürüten araştırmacılar bir araya gelerek ortak bir laboratuvar işleyiş planı geliştirmiş ve 8 hafta boyunca bu plan çerçevesinde laboratuvar ve deneyler işlenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarından her deney öncesinde deneyle ilgili zihin haritası oluşturmaları, deneyden sonra ise arkadaşlarına deneyi anlatan bir mektup yazmaları ve son olarak da o haftaki deneyle ilgili öğrendikleri ve oluşturdıkları ürünler üzerine yansıtıcı yazılar yazmaları istenmiştir. İlgili deneyin yapılacağı ders zihin haritaları kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının arkadaşlarına hazırladıkları mektuplar, arkadaşları tarafından, daha önceden araştırmacılarca hazırlanan dereceli ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Dersten önce hazırlanan zihin haritaları ile öğretmen adaylarının bilgilerini ve ürünlerini değerlendirdikleri yansıtıcı yazılar ise çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından her hafta incelenip geribildirim yazılarak, öncesinde araştırmacılarca oluşturulmuş rubrikler kullanılarak puanlandırılmış ve öğretmen adaylarına teslim edilmiştir. Dönem başında hazırlanan ve çalışma öncesinde uygulanan sorular dönem sonunda deney ve kontrol grubuna yarıyıl sonu sınavı şeklinde uygulanmıştır. Grupların uygulama öncesinde sınavdan 100 üzerinden aldıkları puanların ortalamaları deney grubundaki öğretmen adayları için 5,25, kontrol grubundaki öğretmen adayları için ise 4,41 olarak belirlenmiştir. Araştırmada dönem sonunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan kimya sınavı *Sonuçlarına* göre, deney grubunun puan ortalamasının 36,38, kontrol grubunun puan ortalamasının ise 35,28 olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının uygulama öncesinde konu ile ilgili bilgileri oldukça azdır. Deney grubundaki öğretmen adayları uygulama öncesinde gerçekleştirilen sınava göre ilerleme kaydetmiş olsalar da başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubunun dönem sonunda uygulanan kimya sınavından aldıkları puanların karşılaştırılması amacıyla uygulanan bağımsız t-testi, iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir ($t(84)=3,48$, $p>0,05$). Öğretmen adayları düzenli olarak ürün seçki dosyalarını hazırlamış olsalar da, beklenenin aksine ürün seçki dosyası hazırlamanın başarıları üzerinde istenilen düzeyde etkili olmaması öğretmen adaylarının hazırladıkları ürün seçki dosyalarının kalitelerinin yeterince yüksek olmamasıyla açıklanabilir. Öğretmen adaylarının dersi yürüten öğretim elemanlarından aldıkları yazılı geribildirimlerin öğretmen adaylarının yeni tanıştıkları öğrenme materyalleri olan zihin haritalama, mektup yazma ve yansıtıcı yazılar hazırlamaları konusunda yeterince etkili olamadığı, buna ek olarak süreç boyunca sözlü geribildirimlere de ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple benzer çalışmalarda öğretmen adaylarının süreç içerisinde birkaç kez sözlü geribildirimler ile desteklenmesi ve uyguladıkları bu tekniklerin etkililiği konusunda bilgilendirilerek uygulama için motive edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ürün Seçki Dosyası, Akademik Başarı, Genel Kimya Laboratuvarı

Kaynakça

- Balcı, A. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Birgin, O. (2003). Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyasının Uygulanabilirliğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Büyükoztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Ediger, M. (1996). Portfolios, Pupils and the Teacher, Education Quarterly, 25,1, 45-55.
- Gezer, A. (2012). Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim I. Basamak II. Devre Kullanma Düzeyinin Öğretmen, Veli, Öğrenci Görüşlerine Bağlı Olarak Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 133-144.
- Moya, Sharon S. ve O'Malley, J. Michael. (1994). The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 13, 13-36.
- Okçu, Y. (2007). Matematik Eğitiminde Portfolyo Değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Owings, C. A. ve Follo, E. (1992). Effect of portfolio assessment on students attitudes and goal setting abilities in mathematics. Michigan.
- Sezgin, F. (2008). Proje Tabanlı Öğrenme ve Portfolyo Değerlendirmenin Öğrenci Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom assessment: The whys, whats and hows. The Reading Teacher, 43(4), 338-40.

ID:648

Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Sözvarlığının ve Sıklık Dağılımının İncelenmesinde Cibakaya Dizin Programının Kullanılması Balina ile Mandalina Örneği

Hatice TURHAN
Ankara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Doktora
Programı Öğrencisi Hatice Turhan 30 Ağustos
Ortaokulu
Türkçe Öğretmeni
haticeeturhan@gmail.com

Öğr.Gör Erkan ÇER
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe
Öğretmenliği erkan.cer@gmail.com

ÖZET

Dil öğretiminde gereksinimlerin önemli bir yeri vardır. Hangi sözcüğün hangi aşamada öğretilmesinin bilinmesi dil öğretiminin planlı bir süreç durumuna getirecektir. Sözcük öğretiminin aşamalarının belirlenmesi ve dil öğretimindeki gereksinimlerin belirlenmesi için sözvarlığı ve sözcük sıklığı çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır.

Sözcük dağarcığının gelişmesinde nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının yeri önemlidir. Sözcük dağarcığının gelişmesi için birey, sözvarlığının başarı ile kullanıldığı nitelikli yazınsal yapıtlarla buluşmalıdır. Bu amaçla sözvarlığının, dilin zenginliklerinin yansıtıldığı yapıtların incelenerek belirlenmesi ve tanıtılması önemlidir. Bu çalışmada sözvarlığı kavramı ve sözvarlığını oluşturan öğeler tanımlanmış, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Balina ile Mandalina adlı yapıtı cibakaya dizin programıyla incelenmiş, *Sonuçlar* sayısal verilerle belirtilmiş, söz konusu yapıtla sözvarlığı öğeleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir.

Problem durumu: Bir dilin sözvarlığı o dilin sözcükleri, deyimleri, kalıp sözleri, atasözleri, terimleri ve çeşitli anlam kalıplarının oluşturduğu bütündür (Aksan, 2006: 7). İnsan ve sözvarlığı birbirleri ile etkileşim içerisinde. Sözvarlığı insanın duygusunu, düşüncesini ve dünyaya bakış açısını belirlerken; kültürün etkisiyle yaşantı sonucu gelişmekte, değişime uğramaktadır.

Sözcük dağarcığı TDK Türkçe Sözlük'te söz dağarcığı şeklinde madde başı olarak ele alınmış, “Bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü, sözvarlığı, vokabüler, kelime hazinesi” (TDK, 2005: 1805) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak sözcük dağarcığı kişisel sözvarlığı olarak adlandırılabilir.

Türkçe öğretiminin amaçlarından biri de sözcük dağarcıklarını zenginleştirmektir. Sözcük dağarcığının zenginliği insan ilişkileri, öğrenme başarısı bakımından öğrencilere üstünlük sağlar. Düşünce ve duygularını uygun sözcüklerle anlatan kimseler başkalarıyla daha sağlıklı iletişim kurabilirler (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004: 7).

Aksan'a göre (2007: 3.c/s.17) temel sözvarlığı her dilde kuşaktan kuşağa aktarılan, insan yaşamında birinci derecede önemli olan, insan ve çevresine ilişkin olan temel kavramları içeren yapıdır. Temel sözvarlığı bir dilin en köklü, en eski sözcüklerinin oluşturduğu bütündür. Bu sözcükler dilin çekirdek kısmını oluşturmakta olup dilin en az değişen kısmıdır. Temel sözvarlığının belirlenmesi eğitim ve öğretim çalışmaları açısından önemlidir. Hazırlanacak olan eğitim araç gereçlerinde, çocuk edebiyatı yapıtlarında ders kitaplarında temel sözvarlığı dikkate alınmalıdır. Yaş grubuna göre çocukların edinmesi gereken temel sözvarlığını kapsayacak metinler ve kitaplar hazırlanmalıdır.

Ne kadar sözcük bilinirse bilinsin, anadilinde ne kadar sözcük olursa olsun bir dilde günlük kullanılan sözcük sayısı en çok birkaç bin sözcükle sınırlıdır (Aksan, 2007: 3.c/s.19). Bireyin yaşamsal alanına yakın olan sözcükler diğer sözcüklere oranla daha sık kullanılmaktadır. Diğer sözcükleri kullanması ise bireylerin gereksinimlerine göre dağılım göstermektedir. Bireylerin gereksinimlerine ve kullanımlarına göre oluşan bu sıralamaya sıklık denilmektedir.

Sözcük sıklığı alanında yapılacak tarama çalışmalarıyla, birbirinden çok farklı özellikteki sosyal grupların yazılı ve ya sözlü anlatımlarıyla, çeşitli edebî metinlerde geçen sözcüklerin sıklığı belirlenebilir. Böylece her yaştaki ya da her seviyedeki bir grubun iletişim ortamında daha çok hangi sözcükleri kullandığı, bir topluluğun ya da bir kitlenin sözvarlığının en çok hangi öğelerden oluştuğu, toplumun genelinin iletişimde daha çok hangi sözcüklerde yoğunlaştığı belirlenir (Karadüz, 2004: 1605). Çocuk edebiyatı yapıtlarının sözvarlığının ve sözcük sıklığının verilerden yola çıkarak incelenmesi önemlidir. Bu aşamada dizin programlarının kullanımı araştırmacıların verileri incelemesini büyük ölçüde kolaylaştıracaktır.

Oğuzkan'a (2001: 370) göre çocuk yayınlarında biçim ve dilin önemi çok büyüktür. Zevksiz veya bayağı bir anlatım biçimiyle, yaşamını yitirmiş, eski ve anlaşılması güç sözcük ve deyimlerle çocuklarda okuma zevkini uyandıracak ve geliştirecek yapıtların oluşturulması mümkün değildir. Bu yapıtlarda kullanılacakları sözcükler, deyimler, atasözleri seçilirken okurun okuma yeteneği, kavrayış gücü ve sözcük dağarcığının durumu göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuk kitapları anadilinin sözcük varlığını çocuğa tanıtan, dilin anlam yapısını özelliklerini, anlatım gücünü örneklendiren birer araç olarak çocukların karşılaştıkları, basılı özgün ilk dil modelleridir. (Sever, 2010: 145). Balina ile Mandalina adlı yapıt, sözcük varlığı öğeleri çocuğa göre durumlar oluşturularak örneklendirilmiş özgün bir modeldir.

Amaç: Bu çalışmanın amacı, "Balina ile Mandalina" adlı çocuk kitabında yer alan sözcükleri sıklık açısından araştırmak; bu yapıtın sözcük varlığını belirlemektir.

Yöntem: Betimsel nitelikte olan bu araştırma doküman analizi ve içerik analizi yöntemleriyle yapılmış, Fazıl Hüsni Dağlarca'nın Balina ile Mandalina yapıtı incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır. Verilerin içerik analizine tabi tutulması için veriler anlamlı bölümlere ayrılarak adlandırılır. Bu işleme kodlama adı verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011: 227).

Bu çalışmada Balina ile Mandalina adlı yapıt sözcük varlığını göstermesi ve sıklık açısından incelenmiştir. Cibakaya* adlı dizin oluşturma programı ile yapıtın söz dizini oluşturulmuş, madde başları ve toplam sözcük sayısı belirlenmiştir. Bu belirlemenin ardından isimlerin, eylemlerin, terimlerin, atasözlerinin, deyimlerin, konuşma diline ait kullanımların, ünlemlerin, ilişki sözlerinin, tekerlemelerin, ikilemelerin ve sözcük sıklığının dağılımı belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem: Çalışmanın evrenini çocuk kitapları oluştururken örneklem olarak Fazıl Hüsni Dağlarca'nın Balina ile Mandalina adlı yapıtı belirlenmiştir.

Bulgular: Çalışma sonucunda incelenen yapıttaki toplam sözcük sayısı 1698 olarak belirlenmiştir. Sayısal verilerin belirlenmesinde çeşit sözcük sayısı dikkate alınmıştır. Çeşit sözcük sayısı, metinlerde kaç kez geçtiğine bakılmaksızın, değişik her sözcük ya da sözcük grubunu belirtmektedir. Balina ile Mandalina adlı kitapta kullanılan çeşit eylem sayısı 155, çeşit isim sayısı 388, çeşit ikileme sayısı 25, çeşit özel adların sayısı 27, çeşit ünlem ve konuşma diline ait sözcüklerin sayısı 20, çeşit deyim sayısı 17, çeşit ilişki sözü sayısı 2, çeşit terim sayısı 16'dır.

İncelenen yapıtta deyimler çocuklarda dil beğenisi oluşturacak biçimde kullanılmıştır. Atasözlerinin kullanılmayışı ise ilgi çekicidir. Yapıtta 2 ilişki sözü kullanılarak okuyucu ile iletişim kuvvetlendirilmiştir.

Dağlarca, incelenen yapıtta terimleri ve ikilemeleri şiirlerinde sıklıkla kullanmıştır. Özel adların kullanımı, konuşma diline ait kullanımlar, ünlemler ve yansımalar da başarı ile şiire taşınmıştır. Konuşma diline ait kullanımlarla da şiirde içten bir hava oluşturulmuş, çocuğun şiire yaklaşması sağlanmıştır.

Balina ile Mandalina adlı yapıtta en sık kullanılan sözcüklerin bir 42, ben 39, deniz 24, o 23, ne 21, ol- 20, dalga 19, de- 18, ağaç 16, balık 15, gemi 15, ki 15, sen 15, bu 14, olduğu görülmektedir. Söz konusu verilerin Göz (2003: 213) ve J.E. Pierce (Akt. Aksan, 2007: 3.c/s.21-22)'in en sık kullanılan sözcüklere ilişkin belirlemeleriyle benzeştiği görülmektedir.

Sonuç: Sözcük varlığının çocuk kitaplarında başarıyla temsil edilmesi ve dilin anlatım gücünün yansıtılması önemlidir. Fazıl Hüsni Dağlarca'nın Balina ile Mandalina adlı yapıtında şiir dilinin anlatım olanaklarından ustalıkla yararlanılmış, Türkçenin sözcük varlığı başarı ile kullanılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sözcük varlığı, sözcük dağarcığı, Türkçe öğretimi, Sözcük Sıklığı, Balina ile Mandalina, çocuk edebiyatı.

Kaynaklar

- Aksan, Doğan. (2006). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Doğan. (2007). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 439.
- Dağlarca, Fazıl Hüsni. (2011). *Balina ile Mandalina*. İstanbul: Doğan Kardeş Yapı Kredi Yayınları.
- Göz, İlyas. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 823.
- Karadüz, Ednan. (2004). "Sözcük Sıklığı Çalışmalarının Önemi". V. Uluslararası Türk Dil Kurultayı Bildirileri I. Ankara: TDK Yay: 855/I.
- Kavcar, Cahit ; Sever Sedat ve Oğuzkan, Ferhan. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Oğuzkan, Ferhan. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sever, Sedat. (2010). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- http://www.cevalkaya.com/?page_id=15

* Metinde sözcüklerin nerede geçtiğini, kaç kez kullanıldığını belirten dizin oluşturma programı. (http://www.cevalkaya.com/?page_id=15)

Ergenlerin Çevreye Yönelik Tutumları ve Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi

Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk
Gelişimi Bölümü, koksalsaysel@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ
Pamukkale Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek
Yüksekokulu, okorukcu@pau.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Güneş SALI
Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, gunes.sali@gmail.com

Bil. Uzm. Serpil SARIASLAN
serpilsariarslan@yandex.com

ÖZET

Problem durumu: Doğayı ve insanı bir bütün olarak anlamaya çalışan bir insan, çevreyi sevmeye yolunda demektir. İçinde yaşadığı çevreyi anlayabilen ve empati kurabilen insan ise çevresi tarafından sevilir ve kabul görür. İnsanlarla empati kurabilen bir kişi, doğa ile de empati kurabilir, dolayısıyla doğaya yeterince uyum sağlayabilir (Dökmen, 2006). İnsan yaşamı boyunca sürekli etkileşimde olduğu çevre, doğal ve yapay çevre ya da doğal, tarihi, kültürel ve sosyal çevre olarak tanımlanabilir (Willke, 1983; Dökmen, 2006). Çevre, bir organizmanın davranış stratejilerini düzenleyen önemli bir etkidir. Bu nedenle insanın çevresinden bağımsız varolması mümkün değildir. Özensiz, hoyrat, gürültülü çevrelerde özenli, zarif, duyarlı ve sakin insanların yetişmesi bir hayli güç olabilmektedir. Yaşamın var olabilmesi ve insanın varlığını sürdürebilmesi için insanın çevre ile uyum içinde yaşama zorunluluğu vardır (İmamoğlu, 1983; Miser, 2010). Özellikle çocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında oldukça önemlidir (Erten, 2004; Karlegger ve Cervinka, 2009). İnsanın kendisini başka birisinin yerine koyması, onun duygu ve düşüncelerini anlaması ve anladığı ile ilgili geribildirim vermesi olarak tanımlanan empati; insanları birbirine yaklaştırmaya ve iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. Empatik beceri, iletişim çatışmalarını engelleyerek, daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır (Kalliopuska, 1991; Woolfolk, 1993; Dökmen, 2006; Köksal, 2000; Yüksel, 2009). İnsan ilişkilerinde bireyin karşısındakini anlama potansiyeli olarak tanımlanabilecek olan empati, ilişkilerin niteliğini belirleme açısından önemli bir özellik olarak görülmektedir (Bryant, 1982; Hortaçsu, 2003; Kaya ve Siyez, 2010; Köksal Akyol, at. al., 2011; Sali, 2012).

Amaç: Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde; daha çok, çocuklar ile anne-babalarının empatik becerilerinin incelendiği (Çetin, 2008; Hasdemir ve Köksal Akyol, 2012; Köksal Akyol vd., 2013), ergenlerin empatik eğilimlerinin ve benlik kavramları, işbirliği yapma gibi değişkenlerle ilgili çalışmalara (Dereli ve Alpay, 2012; Sali 2013); ya da çocukların ve ergenlerin çevreye ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre değerlendirmesi ve doğa ile ilgilerinin gelişimi ile ilgili bilgilerinin tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmalara rastlanmıştır (Gezer vd., 2006; Karlegger ve Cervinka, 2009; Deniz ve Genç, 2010; Aydın ve Çepni, 2012). Ancak; ergenlerin çevreye yönelik tutumları ile empatik becerilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada; ergenlerin çevreye yönelik tutumları ile empatik eğilimlerinin incelenmesi, cinsiyet ve sınıf düzeyinin ergenin çevreye yönelik tutumları ve empatik eğilimlerinde farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi, çevre ile empati konusunda farkındalık yaratılarak yok denecek kadar az sayıda olan çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara İlinde bulunan iki Anadolu Lisesinde, 9 ve 10. sınıflarına devam eden 284'ü kız, 174'ü erkek, toplam 438 ergen oluşturmaktadır. Araştırmada ergenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, ergenlerin çevreye yönelik algılarını belirlemek amacıyla Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), ergenlerin empatik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla ise Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu kullanılmıştır. Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen "Çevresel Tutum Ölçeği" (ÇTÖ), Çevresel Davranış (13 madde) ve Çevresel Düşünce (14 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Çevresel Davranış boyutunun açıkladığı toplam varyans %58; Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise .88 dir. Bu boyutta bulunan maddelerin faktör yük değerleri .58 ile .71 arasında değişmektedir. Çevresel Düşünce alt boyutunun açıkladığı toplam varyans .44 iken, Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .80 'dir. "Çevresel Düşünce" boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .63 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümü için yapılan hesaplamalarda ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Ergenlerin empatik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu, Duygusal Empati (10 madde) ve Bilişsel Empati (7 madde) olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır. Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu'nun güvenirliği için yapılan çalışmalar sonucunda iç tutarlılığı gösteren Cronbach alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin tümü için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur (Kaya & Siyez, 2010). Gerekli izinler alınarak; Ankara İli Çankaya İlçesine bağlı iki Anadolu Lisesinin müdürleriyle görüşülmüş, bu araştırmanın önemi, amacı ve uygulamanın nasıl gerçekleşeceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Uygunluğu saptanan saatlerde sınıflara Rehber Öğretmenle gidilmiştir. Ergenlere Kişisel Bilgi Formu, Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ve KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu uygulanmıştır. SPSS programı kullanılarak yapılan analizlerde hem normallik hem de varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı için parametrik testler kullanılmıştır. Ergenlerin Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ile KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim

Ölçeği-Ergen Formu'ndan elde edilen puanlarda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için t-testi kullanılmıştır. Çevresel Davranış ve Çevresel Düşünce ile Bilişsel Empati ve Duygusal Empati arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak için, bireylerin sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Sonuç:Ergenlerin çevreye yönelik tutumları ile empatik eğilimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada; ergenlerin cinsiyetinin, empatik eğilimlerinde etkili olduğu ($p<.05$), cinsiyet değişkeni bilişsel ve duygusal empati eğilimleri için belirleyici bir değişken olup, her iki alt boyut için kız öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu, ancak öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmelerinin, Bilişsel Empati ve Duygusal Empati alt boyutlarında öğrencilerin tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı ($p>.05$) gözlenmiştir.

Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), Çevresel Davranış alt boyutu ile KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu, Bilişsel Empati alt boyutunda, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki ($r=0.28$; $p<.05$) gözlenirken, Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), Çevresel Davranış alt boyutu ile KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu Duygusal Empati alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.32$; $p<.05$). Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), Çevresel Düşünce altboyutu ile KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu, Bilişsel Empati alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki gözlenirken ($r=0.28$ $p<.05$), Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), Çevresel Düşünce alt boyutu ile KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Ergen Formu Duygusal Empati altboyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=0.30$; $p<.05$).

Elde edilen **Sonuçlar** doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Yapılan araştırmada, ergenlerin çevreye yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çocukların ve ergenlerin hem çevreye yönelik tutumları hem de empatik eğilimleri desteklemeye yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Çocuklara, ergenlere çevreye yönelik tutumları ve empatik eğilimlerini geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmalar planlanabilir.
- Bu araştırmada ergenler ile çalışılmıştır. Başka çalışmalarda okul öncesi ve okul çağı çocuklar ile de çevresel tutum ve empatik eğilimleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Ergen, çevre, tutum, empatik eğilim

Kaynaklar

- Aydın, F. Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18,189-207.
- Bryant, T. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniş, H. Genç, H. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan milli parklara yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Isparta Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1,9-25.
- Dereli, E. ve Aypay A. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve İşbirliği Yapma Karakterlerinin İnsani Değerlerini ve Bu Özelliklerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice – 12 (2) [Ek Özel Sayı/ Supplementary Special Issue]* Bahar/Spring 1249-1270
- Dökmen, Ü. (2006). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. *Sistem Yayıncılık*.
- 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.
- Gezer, K., Çokadar, H., Köse, S. & Bilen, K. (2006). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması: buldan örneği. *Buldan Sempozyumu*, Cilt-1, Pamukkale Üniversitesi, Buldan Kaymakamlığı, Buldan Belediyesi, Denizli, 71-78.
- Hasdemir, D. ve Köksal Akyol, A. (2012). "Ergenler ile Anne Babalarının Empatik Becerilerinin İncelenmesi". *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 129-140.
- Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta ilişkiler, Ana baba, kardeş ve arkadaşlar. 1. Baskı., İmge Kitabevi, 352 s., Ankara.
- İmamoğlu, O. (1983). Psikolojik açıdan insan-çevre ilişkileri, *İnsan, Çevre, Toplum*. (Ed: R. Keleş). İmge Kitabevi. Ankara.s.191-209.
- Karlegger, A. and Cervinka, R. (2009). Adolescents' Connectedness with Nature 8th Biennial Conference on Environmental Psychology, September 6-9. – Zürich, Switzerland
- Kaya, A. ve Siyez, D.M (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education and Science*, 35(156), 110-125.
- Köksal, A. (2000). Çocuklarda empatinin gelişimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 66, 1-7.
- Köksal-Akyol, A., Sali, G., & Körükçü, Ö. (2011). Children's emphatic tendencies with respect to their gender and grade level. *The 2011 Barcelona European Academic Conference Proceedings*, 1045-1051.
- Köksal Akyol, A., Sali, G., Körükçü, Ö., Yıldız Bıçakçı, M.(2013). "An Investigation of Empathic Skills of Children and Parents", *International Journal Soc.Sci.& Education*3(4), 870-879.
- Kalliopuska, M. (1991). Empathy among children in music. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 383-386.

- Miser, R. (2010). Çevre eğitimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği. Ayrıntı Basımevi, Ankara
- Salı, G. (2012). Erken çocukluk döneminde empatinin gelişimi ve ailenin rolü. Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi. Küresel Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı 27-28-29 Nisan, 2012, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Salı, G. (2012). An Investigation of Empathic Tendencies and Self-Concepts of Secondary School Students. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6(4), 496-519, Ekim 2013 Journal of Theoretical Educational Science, 6(4), 496-519.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Willke, H. (1983). *Entzauberung des Staates Überlegungen zu einer sozietaalen Steuerungstheorie*. Athenäum Verlag Königstein/Ts.Bonn.
- Woolfolk, A. E. (1993). Educational psychology. Fifth Edition, Simon and Schuster Inc., London.
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 153-165.

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim
Fakültesi
ykabapinar@marmara.edu.tr

Uzman Özge ÖZKAN
Milli Eğitim Bakanlığı
ozgeozkan2834@gmail.com

Tuğba SARGIN
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
tugbasargin1@gmail.com

ÖZET

2005 yılında eğitimde meydana gelen değişim; ders kitapları, eğitim-öğretim ortamı, sınıf içi iletişim, ölçme ve değerlendirme gibi birçok alanda gerçekleşen değişimi de beraberinde getirmiştir. Yeni eğitim programıyla birlikte öğrencinin merkeze alındığı bir sisteme geçilmiştir. Bu sistemde öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin kendilerinin bilgiye ulaşması, düşünmesi, araştırması, bulması, önceki bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirerek senteze ulaşması öngörülmektedir. Bu bağlamda gerçekleşen değişimin en yoğun olarak yansıdığı derslerden biri de Hayat Bilgisi dersi olmuştur. Yeni Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın vizyonu, "gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımına sahip kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık mutlu bireyler yetiştirmektir" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005) şeklinde belirtilmiştir. Hayat Bilgisi dersi, bireyin çevresini tanıması, yaşamını anlaması ve anlamlandırması noktasında önemli derslerden birisidir. Hayat Bilgisi dersi, öğrencilere sınıf ortamında gerçek yaşam deneyimleri kazandırarak bu deneyimleri içselleştirmelerini sağlar. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinde kullanılabilecek yöntemlerden biri de örnek olay yöntemidir. Örnek olay incelemesi, yaşamda karşılaşılmış ya da karşılaşılmaya olası olduğu bulunan sorun niteliğindeki olaylara, öğrencilerin katılımı ile çözüm yolları bulma temeline dayanır (Gözütok, 2006, s.267). Örnek olay yöntemi, öğrencileri gerçek yaşamda olan/olabilecek problemlerle karşılaştırarak onların probleme ve problemin çözümüne ilişkin düşüncelerini sağlar.

Bu yöntem, aktif öğrenme yoluyla öğrencilerin gerçek durumlar hakkında düşünmesini, örnek olay içerisinde yer alan sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirmelerini sağlar (Ocak, 2007, s.236). Örnek olay inceleme yönteminin amacı, farklı fikirleri ve farklı bakış açılarını değerlendirerek bir problemle ilgili sonuca varmaktır (Yavuz, 2005, s.285). Kısacası örnek olay yöntemi, gerçek yaşamda karşılaşılan/karşılaşılabilecek olayları sınıf ortamına taşıyarak öğrencilerin bilgiye ulaşmasını, farklı çözüm yolları üretmesini, çok yönlü düşünmesini sağlayabilecek yöntemlerdendir. Ayrıca öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazandırması noktasında da önemli bir işlevi bulunmaktadır. Bu çerçevede kitaplarda yer alan ya da sınıf ortamında yer verilen örnek olayların niteliği ve etkin kullanılması önem kazanmaktadır. Bu durum da, örnek olayların bünyesinde bulunması gereken ölçütler ile ders kitaplarında örnek olaylarla birlikte kullanılan ve sınıf ortamında öğretmenlerin örnek olayları uygulama sürecinde kullandıkları soruların niteliğini de kapsayan geniş bir süreci incelemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sorulacak sorular, örnek olayın ahlaki, empatik ve düşünsel açılarından irdelenmesini sağlayarak öğrencilerin aynı olaya farklı yönlerden bakabilmesini sağlar. Bu da öğrencilerde farklı bakış açıları oluşturma noktasında önem teşkil etmektedir. Özellikle ders kitabında yer verilen örnek olaylara ilişkin soruları, öğretmenlerin uygun sorularla desteklemesi kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerin zihinlerinde daha anlamlı yapılandırılmasını sağlama noktasında önemlidir. Bu durum örnek olayın işlevsel hale gelmesine de yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde "örnek olayın hazırlanması kadar önemli olan nokta, olayın nitelikli bir şekilde irdelenmesini sağlayacak sınıf dinamizmini yaratmaktır. Bu da ancak ve ancak öğretmenin soracağı *anlamlı ve nitelikli sorular* ile olabilir" (Kabapınar, 2012, s.109). O halde sınıf ortamında kullanılan örnek olayın niteliği kadar, örnek olaya ilişkin soruların niteliği ve öğretmenin bu süreci nasıl yönlendirdiği konuları da önem arz etmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanılan örnek olayların niteliğini ve ne derece etkili kullanıldığını belirlemektir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda 2008 yılı Mart ayı Tebliğler Dergisi'nde yer alan 22 adet ders kitabı, ilgili öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları arasından ulaşılabilen 11 Hayat Bilgisi ders kitabı, ilgili öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları incelenmiş; 15 öğretmenin üçer saat süreyle dersi gözlenmiş ve 65 öğretmen ile de görüşme yapılmıştır. Doküman incelemesi, gözlem ve görüşmeden elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırma *Sonuçları*; 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan yazılı örnek olayların 1. ve 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan yazılı örnek olaylardan; 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan yazılı örnek olayların ise, 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan yazılı örnek olaylardan daha nitelikli olduğunu; Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görsel örnek olayların çoğunlukla tüm ölçütleri ve iki ölçütü karşıladığını, aynı görselde doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuzun birlikte sunulmasıyla öğrencilerin olaylara çok yönlü bakmasının sağlandığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarında kitap başına düşen soru tiplerinden düşünsel soruların, empatik ve ahlaki sorulara göre daha fazla kullanıldığı, örnek olay başına düşen soru sayılarında sınıf düzeyi arttıkça artışın görüldüğü, örnek olay başına

düşen ortalama soru sayısının örnek olayların irdelenmesi için yetersiz kaldığı *Sonuçları* da belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin örnek olay yöntemini uygularken en çok kullandıkları soru tipinin düşünsel sorular olduğu, ahlaki ve empatik soruların ise yetersiz kaldığı, öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarında yer alan örnek olayları yetersiz bulduğu da araştırmada çıkan *Sonuçlar* arasındadır.

Anahtar sözcükler: Örnek Olay, Hayat Bilgisi, Ders Kitabı, Yapılandırmacılık

Kaynakça

- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ocak, G. (Der.). (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2005). *Yeniden Yapılanan Sınıflar İçin Aktif Öğrenme Yöntemleri* (1. baskı). Ankara: Ceceli Yayınları.

Ebru ERSAY
Gazi Üniversitesi
e3ersay@gmail.com

Problem durumu: Türkiye de öğretmen olmak isteyen gençler zorlu bir yarış ve hazırlık döneminden sonra üniversitede eğitim hakkı kazanmaktadır (Şahin, Şahin Fırat, Zoraloglu ve Açıkgoz, 2009). Üniversite eğitim alan öğretmen adaylarının akademik başarı, iş yaşamına hazırlanma, yeni ortama uyum, farklı sosyal rollerin ve sosyal ilişkilerin getirdiği talepleri karşılama, bunlarla başetmeleri ve denge sağlama konusunda çaba göstermeleri gerekmektedir (Vaez ve Laflamme, 2008). Üniversite öğrencilerinin problemleri onların akademik başarılarını ve sosyal alanda etkin olmalarını engellemektedir (Krumrei, Newton ve Kim, 2010). Ayrıca üniversite gençliğinin farklı alanlardaki problemleriyle başedemediklerinde depresyon yaşadıkları, davranış bozuklukları gösterdikleri ve başarılarının düştüğü bulunmuştur (Ültanır, 1996). Üniversite eğitimi bırakmalarının bir nedeni de öğrencilerin yaşadıkları stres ve psikolojik semptomlar olduğu görülmektedir (Vaez ve Laflamme, 2008).

Duygusal farkındalığı düşük olan üniversite öğrencilerinin kendilerine güvenlerinin düşük olduğu (Yelsma, 1995), kişilerarası problemler yaşadıkları (Humphreys, Wood ve Parker, 2009), depresyon (De Gennaro, Martinaa, Curcioa ve Ferrara, 2004) ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu (Chen, Xu, Jing, & Chan, 2011) ve akademik başarılarının düşük olduğu (Parker, Austin, Hogan, Wood ve Bond, 2005) bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının problemleri şimdiye kadar farklı açılardan incelenmiş olsa da onların duygusal farkındalıklarıyla ilişkisi ihmal edilmiştir.

Yöntem: Bu araştırma, okul öncesi eğitim programına devam eden öğretmen adaylarının problemlerini açıklamada onların duygusal farkındalıklarının yerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla veriler bahar 2013 döneminde Ankara, İstanbul, Malatya, Konya, Samsun ve Trabzon illerinde bulunan altı üniversitenin okul öncesi eğitim programlarına devam eden ve araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 488 (417 kız, 70 erkek) öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrencilerin 271'i 2.sınıf, 197'si 4.sınıf ve 19'u diğer sınıf düzeylerindedir.

Öğrencilerin problemlerini incelemek amacıyla Ersay ve Yazçayır (2013) tarafından geliştirilen Problem Tarama Envanteri kullanılmıştır. Geliştirme aşamasında bu envanterin yedi alt problem alanı için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışmada yedi alt problem alanına ait bulunan iç tutarlılık değerleri şu şekildedir: Fiziksel eğitim ortamı, .79; Üniversite/fakülte hizmetleri, .57; Öğretme-öğrenme süreci, .66; Gelecek iş yaşamı, .67; Aile ilişkileri, .70; İnsan/arkadaşlık ilişkileri, .74; Kişisel algı ve duygu durumu, .76.

Öğrencilerin duygusal farkındalık seviyelerini incelemek amacıyla da Toronto Aleksitimiti Ölçeği-20 (Bagby, Parker ve Taylor, 1994) kullanılmıştır. Bu çalışmada Toronto Aleksitimiti Ölçeği-20 toplam iç tutarlılığı .79 olarak bulunmuştur.

Sonuçlar: Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.92 (SS= 1.76), genel başarı ortalaması 2.91 (SS= .40) ve ailelerin aylık gelir ortalaması 1934.20TL dir (SS= 1046.77). Öğretmen adayları en çok üniversite ve fakülte'deki hizmetler ilgili problem bildirmişlerdir ($\bar{X}$ = 3.56, SS= .74). İkinci sırada eğitim ortamı ve fiziksel şartlarla ilgili problemler ($\bar{X}$ = 3.38, SS= .75) yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla öğretme-öğrenme süreci ($\bar{X}$ = 3.03, SS= .72), kişisel algı ve duygu durumu ($\bar{X}$ = 2.95, SS= .66), gelecek iş yaşamı ($\bar{X}$ = 2.38, SS= .61), insan/arkadaşlık ilişkileri ($\bar{X}$ = 2.36, SS= .59) ve aile ilişkileri ($\bar{X}$ = 2.04, SS= .64) boyutlarında problem belirtmişlerdir. Toplam Toronto Aleksitimi Ölçeği-20 (TAÖ-20) düşük seviyede duygusal farkındağı göstermektedir. Toplam TAÖ-20 puanı bu ölçeğin iki alt ölçeği ile yüksek korelasyon gösterdiği için hiyerarşik regresyon analizine ayrı alınmışlardır.

Analiz sonuçlarına göre düşük duygusal farkındalık tek başına eğitim ortamı ve fiziksel şartlar problemlerinin %07'sini, öğretme-öğrenme süreç probleminin %2'sini, gelecek iş yaşamı probleminin % 3'ünü, aile ile/içi ilişki probleminin %7'sini, insan/arkadaş ilişkileri probleminin % 13'ünü ve kişisel algı ve duygu durum probleminin %22'sini açıklamıştır.

Duyguları söze dökme ve tarif etmedeki zorluk kişisel algı ve duygu durum probleminin %21'ini ve duyguları tanımlamakta ve ayırt etmedeki zorluk ise artı % 3'nü açıklamıştır. Duyguları tanımlamakta ve ayırt etmedeki zorluk tek başına aile ile/içi ilişkiler probleminin %7'sini, öğretme-öğrenme süreç probleminin %3'ünü, ayrıca eğitim ortamı ve fiziksel şartlar probleminin %2'sini açıklamıştır. Bunlardan başka, duyguları söze dökme ve tarif etmedeki zorluk tek başına gelecek iş yaşamı probleminin %3'ünü açıklamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının problemleri incelenmek istendiğinde, bu çalışmada da görüldüğü gibi duygusal farkındalık değişkeni mutlaka denkleme alınmalı. Öğretmen adaylarının problemlerine çözüm üretmede ve onları en uygun şekilde desteklemek amacıyla, öğretmen eğitiminde duygusal yeterlilikleri geliştirici yöntem ve bilgilerin gözönünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bagby, R.M., Parker, J.D., & Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale- I.item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32
- Chen, J., Xu, T., Jing, J., Chan, R.C.K. (2011). Alexithymia and emotional regulation: A cluster analytical approach. *BMC Psychiatry*, 11, 33 <http://www.biomedcentral.com/1471-244X/11/33>
- De Gennaro, L., Martinaa, M., Curcioa, G., Ferrara, M. (2004). The relationship between alexithymia, depression, and sleep complaints. *Psychiatry Research*, 128, 253– 258
- Ersay, E. &Yazçayır, N. (2013). A new developed problem screening inventory- Sample of Faculty of Vocational Education students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. Under review
- Humphreys, T.P., Wood, L.M., & Parker, J.D.A. (2009). Alexithymia and satisfaction in intimate relationships. *Personality and Individual Differences*, 46, 43-47
- Krumrei, E. J., Newton, F.B., & Kim, E. (2010). A multi-institution look at college students seeking counseling: nature and severity of concerns. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24, 261–283
- Parker, J.D.A., Austin, E.J., Hogan, M.J., Wood, L.M., & Bond, B.J. (2005). Alexithymia and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 38, 1257-1267
- Şahin, İ., Şahin Fırat, N., Zoraloğlu, Y. R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin sorunları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (4), Article Number: 1C0107
- Ültanır, E. (1996). Yeni açılan üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin açılmasına duyulan gereklilik. *Çağdaş Eğitim Dergisi* , 21 (220), 10-14.
- Vaez M. & Laflamme L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36 (2), 183-196.
- Yelsma, P. (1995). Self-esteem and alexithymia. *Psychological Reports*, 77, 735-738

Yrd.Doç.Dr.Zühal GİZİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
zuhalgizir@gmail.com

Prof.Dr.Aysel Köksal AKYOL
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
koksalyse@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Eğitim programının birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş çocuk merkezli yaklaşımlardan biri olan *proje yaklaşımının*, çeşitli ülkelerde uygulanmakta olduğu ve proje çalışmalarının eğitimde kullanımının giderek arttığı gözlenmektedir. Proje yaklaşımı, çocukların belirli hedeflere yönelik bireysel olarak kendi öğrenme süreçlerini planlama, araştırma yapma ve işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri örgütleme becerilerini geliştirmeye yönelik süreçleri vurgular. Bu yaklaşımda, çocuklar ilgi ve merakları doğrultusunda konuların çok boyutlu olarak derinlemesine incelerler. Çocuklar proje çalışmaları yaparken sorularına yanıt ararlar, öğrendiklerini ve deneyimlerini kaydederler. Amaçlı ve yapıcı bir araştırmayı yürütmek için gerekli becerileri elde eder ve karmaşık problemleri çözmek için çalışırlar. Aktif olarak öğrenirken daha fazla sorumluluk alarak, güçlerini-zayıflıklarını yapıcı bir tarzda analiz etmeyi öğrenirler. Bu da çocukları araştırma, inceleme ve eleştirel düşünmeye yönlendirir, okul ile yaşamı birleştirerek çevresiyle yoğun ilişki kurmasını ve kendileriyle ilgili olumlu duygular geliştirmelerini sağlayarak olumlu kendilik algısı oluşturmaya destek olur. Çevrelerindeki önemli konulara ilişkin bilinçlerini artırarak toplumsal sorunlarla yakından ilgilenmeye yönlendirir, problem çözme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirir (Moran, 1997, Leskiw 1998, Williams 1998).

Yaratıcılık kavramı genel anlamda; üretmek, yeni ve farklı bir şey yapmak, bilinenden yararlanarak yeni buluşlar, yeni düşünceler ortaya koymak anlamına gelmektedir. Yaratıcılığın, bireyin içten gelen, kendiliğinden beliren orijinal tepkilerine bağlı olduğu ifade edilir. Günlük hayatta, gelenek ve görenekler, içten gelen orijinal davranışların gelişimini sınırlamakta ve çocuklardaki yaratıcılık belirtilerini keşfetmeyi zorlaştırmaktadır. Yaratıcı olabilmek için her şeyden önce bireyin kendini tanıması, duygu-düşünce ve yeterliliklerinin farkına varması ve kendisine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve kendisine yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğün sağlanmış olması gerekmektedir. Yaratıcılığın ortaya çıkıp gelişmesi çocukta farklılık göstermekle birlikte çocuklardaki yaratıcılık yeteneğini geliştirebilmek için özellikle erken yaşlarda eğitime başlanması ve çocuğa duyularını geliştirecek çeşitli nitelikteki uyarıcıların bulunduğu ortamların hazırlanması ve sunulması oldukça önemlidir (Demirel 2010).

Literatür incelendiğinde, proje yaklaşımı ve yaratıcılık konularının farklı araştırmalarda ele alındığı görülmüştür. Ancak proje yaklaşımın yaratıcılık üzerine etkisinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu dikkati çekmiştir (Baylav Korkmaz 2002, Ekinci Işık 2007, Birinci 2008, Karataş ve Özcan 2010). Ekinci Işık (2007) yaptığı araştırmada, proje tabanlı öğrenmenin çocukların yaratıcı düşünme puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirlerken, Baylav Korkmaz (2002), Birinci (2008) ve Karataş ve Özcan (2010) tarafından yapılan araştırmalarda ise, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile çocukların yaratıcı düşünme beceri düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya konmuştur. Bu nedenlerden dolayı, proje yaklaşımına dayalı eğitimin yaratıcılığı geliştirmede bir etken olabileceği düşüncesinden yola çıkarak araştırmada proje yaklaşımına dayalı eğitimin, bu eğitimin çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu, Adana il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden deney grubunda 18, kontrol grubunda 16 çocuk olmak üzere toplam 34 çocuk oluşturmuştur.

Ön test - son test - kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılmış olan araştırmada, çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A”, çocuklar ve aileleri hakkında bilgileri edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. 1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği ’nin sözel ve şekilsel kısımları Aslan tarafından Türkçeye uyarlanmıştır; yapılan analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (Aslan 2001).

“Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Şekil Form A” deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara kendi eğitim programlarına devam ederken aynı zamanda on bir hafta süreyle, her gün, günde yaklaşık dört saat olmak üzere proje yaklaşımına dayalı eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki çocuklar okullarındaki programlarına devam etmişlerdir. Proje yaklaşımına dayalı eğitimin sonunda deney ve kontrol grubundaki çocuklar son teste alınmıştır. Son testten üç hafta sonra ise kalıcılık testi yapılmıştır.

Verilerin analizinde, parametrik ve parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnova testi sonucunda, çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekil Form A’nın Akıcılık alt boyutundan aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda da en az bir ölçümün normal dağılıma uygunluk göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ile Toplam Yaratıcılık ön test son test puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan analizler uygulanmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği Şekil Form A’nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutlardan alınan son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmalarında normal dağılıma uygunluk göstermemeleri nedeniyle parametrik olmayan analizler yapılırken; Zenginleştirme alt boyutu ve Toplam yaratıcılık

son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılıma uygunluk göstermeleri nedeniyle son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında parametrik analizler kullanılmıştır.

Beklenen sonuçlar: Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutları ve Toplam Yaratıcılık açısından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği Şekil Form A'nın Zenginleştirme alt boyutu açısından ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların Akıcılık ön test ile son test puan ortalamaları, Erken Kapanmaya Direnç alt boyutu ile Toplam Yaratıcılık açısından son test - ön test puan farkları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu; Orijinallik, Başlıkların Soyutluluğu, Zenginleştirme alt boyutlarında ise son test - ön test puan farkları ortalamaları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki çocukların Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği'nin son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiş ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Okul Öncesi Dönem, Yaratıcılık, Proje Yaklaşımı

Kaynakça

- Aslan, E. 2001. Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14; 19-40.
- Baylav Korkmaz, H. 2002. Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Birinci, E. 2008. Materyal tasarımı ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirel, Ö. 2010. Eğitimde yeni yönelimler. 4. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ekinci, D. ve Hamurcu, H. 2004. Reggio Emilia yaklaşımında teknoloji kullanımı. Çoluk Çocuk Dergisi, 37; 16-19.
- Karataş, S. ve Özcan, S. 2010. Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1); 225-243.
- Leskiw, L.1998. A study of the engagement of children's minds. Unpublished master's thesis, University of Alberta.
- Moran, M. J. 1997. First steps toward teaching The Reggio way. Editor: Joanne Hendrick, Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, Prentice-Pall, New Jersey.
- Williams, D.A. 1998. Documenting the Children Learning: Assesment and Evaluation in the Project Approach. Unpublished thesis. University of Albetra. P.49 USA.

Yrd.Doç.Dr. Temel TOPAL
Giresun Üniversitesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı
temel.topal@giresun.edu.tr

Ar. Gör.Sayım AKTAY
İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
sayim.aktay@giresun.edu.tr

Eğitim Fakültelerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanımı

ÖZET

Problem durumu: Eğitim ile ilgili inceleme ve araştırmalar yanında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmeyi de amaçlayan (Demirtaş ve Güneş, 2002) eğitim fakülteleri, üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştirmektedir. Öğretmen yetiştirme hedefiyle yapılandırılmış olan eğitim fakülteleri, bünyesinde birçok öğretmenlik programlarını barındırmaktadır. Eğitim fakültelerinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Özel Eğitim, Yabancı Diller Eğitimi, Eğitim Bilimleri, İlköğretim ve Türkçe Eğitimi gibi bölümler bulunmaktadır. Bazı bölümlerde de birden çok öğretmenlik programı yer alabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri çok sayıda öğretmenlik programı içeren ve çok sayıda öğretmen adayına eğitim-öğretim hizmeti veren kurumlar olarak ifade edilebilir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile eğitim kalitesini artırma çabaları eğitim-öğretim kurumlarının yeniden şekillenip organize olması için önemli bir etkidir (Yiğit, 2006). Eğitim kurumlarının işleme süreçlerinde formal iletişimin yanı sıra informal iletişimin de önemli bir yeri vardır (Kıncal, 1999). Kurumların yönetim ya da üyelerinin sosyal ortamlarındaki bilgi akışı ve iletişimlerinden ortaya çıkan ağdan önemli ölçüde etkilendiği (Cross ve Parker, 2004) düşünüldüğünde, sosyal ağ sitelerinin eğitim fakültelerince kullanım düzeyleri de önem arz etmekte ve bir gereksinime dönüşmektedir. İnsanlar arasındaki sosyal etkileşimler olarak ifade edilebilen ağların yanı sıra, kullanıcı hesaplarından oluşan birbiriyle ilişkili hesaplar halini almış çevrimiçi ağ hizmetleri de bulunmaktadır (Henning, Brandes, Pfeffer ve Mergel, 2012).

Sosyal ağ yazılımları; masaüstü ya da web ortamında çalışan, bir kullanıcı girişi ve kullanıcı hesapları bulunan, kullanıcılarının kendi profil bilgilerinin yer aldığı ve kişilerin arkadaşları ve diğer insanlarla iletişim kurmalarını sağlayan araçları bünyesinde barındıran bir sistemdir (Ryan, 2011). Kurumlar tarafından sosyal ağ sitelerinin kullanımı, daha hızlı kurumsal bilgi ulaşımı, uzmanlara daha çabuk ulaşma, daha etkili işbirliği olanakları, iletişim maliyetlerinde düşüş, etkili eğitim süreci, yeni bireylerin daha etkili eğitimi, kurum kitlesine ilişkin verilerin hızlı analizi ve bu görüşlere göre etkili destek sağlama ve hedef kitlenin görüş ve önerileri yoluyla daha iyi ürünler ortaya koyma gibi yararları da beraberinde getirmektedir (Martin ve Bavel, 2013).

En önemli unsuru öğretmen olan eğitim sisteminin başarısı, sistemin parçası olup eğitimi uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin nitelikleriyle yakından ilgilidir (Kavcar, 1987). Öğretmenler, günümüzde bilim ve teknolojinin hızla geliştiği, etkileşim ve iletişimin arttığı küreselleşen bir dünyada görev yapmaktadır (Eskicimalı, 2012). Eğitim kurumlarının bireyi yetiştirme, kendini gerçekleştirmesini sağlama gibi işlevlerinin yanında, bireyler için arkadaş ve tanıdık çevresini genişletme, statü kazanmalarını sağlama gibi işlevleri (Şişman ve Turan, 2004) de göz önünde bulundurulduğunda, sosyal ağların eğitim kurumlarında kullanıldığında önemli yararlar sağlayacağı öngörülebilir. Dolayısıyla, eğitim fakültelerinin sosyal ağ kullanımlarının eğitim-öğretim boyutunda eğitim fakültelerine birçok katkı sağlaması olası görülmektedir. Bu çalışmada, eğitim fakültelerinin sosyal ağları kullanma durumları ve kullanım biçimleri incelenmiştir.

Yöntem: Eğitim fakültelerinin sosyal ağ sitelerini kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla, ilk olarak eğitim fakültelerinin sosyal ağ sitelerini kullanma durumlarını ortaya koymada kullanılacak olan ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütlerin oluşturulmasında ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır. Daha sonra, oluşturulan ölçütler alandaki uzman kişilerin önerilerine sunulmuş, elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda eklemeler ve düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Son olarak, Türkiye’de bulunan eğitim fakültelerinin tamamının web sitelerine ulaşarak web sitelerinde sosyal ağ kullanan eğitim fakülteleri belirlenmiş ve analiz edilmiştir.

Beklenen sonuçlar: Eğitim fakültelerinin sosyal ağ sitelerini kullanım durumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, hangi eğitim fakültelerinin sosyal ağ sitelerini kullandığı, hangi tür sosyal ağlara öncelik verildiği, ne kadar süredir sosyal ağ sitelerinin kullanıldığı ve hangi amaçlarla kullanıldığı gibi noktalar belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin sosyal ağ sitelerindeki ortamlarında hangi türdeki uygulama yazılımlarına yer verildiği, sayfaların hangi sıklıkta kullanıldığı, ne kadar kişi tarafından ve nasıl takip edilerek etkileşim kurulduğu gibi noktalar da araştırma *Sonuçları* arasında yer almaktadır.

Kaynakça

- Cross, R. L. & A. Parker (2004). The Hidden Power of Social Networks: Understanding how Work Really Gets Done. Harvard Business School Publishing Corporation, USA.
- Demirtaş, H. & H. Güneş (2002). Eğitim yönetimi ve Denetimi Sözlüğü. Anı yayıncılık, Ankara.
- Eskicumalı, A. (2012). Eğitimin Temel Kavramları. Editörler: Y. Özden & S. Turan. Eğitim Bilimine Giriş. Pegem A Akademi, Ankara.
- Henning, M., Brandes, U., Pfeffer, J. & I. Mergel. (2012). Studying Social Networks: A Guide to Empirical Research. Campus Verlag GmbH, Germany.
- Kavcar, C. (1987). “Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri”, “Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu”.Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Gazi Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi, Ankara
- Kıncal, R. Y. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Eser Ofset, Erzurum.
- Martin, A. & R. Bavel (2013). Assessing the Benefits of Social Networks for Organizations. European Union, Spain.
- Ryan, P. K. (2011). Social Networking, The Rosen Publishing Group, Inc, New York.
- Şişman, M. & S. Turan. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Editör: Y. Özden. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yiğit, N. (2006). Kuramdan Uygulamaya Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması. Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.

Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Araştırma Yeterlikleri ile Araştırmaya İlişkin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Araş. Gör. Gamze YAVUZ KONOKMAN
Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
yavuz.gamze@hotmail.com

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
tyanpar@gmail.com

Araş. Gör. Gürol YOKUŞ
Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
gurolyokus@gmail.com

ÖZET

Üniversitelerin araştırma yaparak bilim ve toplumsal gelişmelere katkıda bulunma işlevine sahip olması nedeniyle üniversitelerin araştırmacı kimliğe sahip bireyler yetiştirmedeki rolü yadsınmaz. Toy ve Tosunoğlu (2007) toplumun ve bilimin ilerlemesinde araştırmaların doğru, güvenilir ve hatasız olması gerektiğini vurgulayarak, güvenilir olmayan çalışmaların bilimin ve insanlığın gelişimini olumsuz etkileyeceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bilimin ve teknolojinin ilerlemesi için doğru ve güvenilir araştırmaların yapılmasına ve bu araştırmaları yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Güvenilir ve doğru araştırmaların yapılması bireyin sahip olduğu araştırma yeterlilikleriyle ilişkilendirilebilir. Eğitim sisteminin araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirme amacı dikkate alındığında, öğretmenlerin araştırmaya ilişkin olumlu duyuşsal özelliklere ve araştırma yeterliliklerine sahip olması önem taşımaktadır. Auger ve Wideman (2000) öğretmenlerin araştırmacı kimlik kazanmalarının ve araştırma yapmaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmektedir. Stenhouse (1975; 1985) öğretmenin öğretimi gerçekleştirme rolünün ötesinde araştırma yapma rolünü üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin farklı amaçlar doğrultusunda araştırma etkinlikleri gerçekleştirdikleri gözlenmektedir. Bu amaçların kendini geliştirme, öğretim süreçlerine katkıda bulunma (Elliot, 1991) ya da bilgi üretme (Kemmis ve McTaggart, 1992) olduğu görülmektedir. Ancak Artvinli (2010) öğretmenlerin araştırmanın nesnesi olarak görüldüğünü belirterek, öğretmenlerin sadece araştırmanın uygulandığı değil, araştırmayı uygulayan kişi olması gerektiğine değinmektedir. Ancak Küçük (2002) Türkiye’deki öğretmenlerin sadece araştırmaların veri toplama aşamasında yer aldığını vurgulamaktadır. Oysaki öğretmenlerden veri toplama aşamasına katılmanın yanı sıra kendi sınıf ortamlarında küçük çaplı araştırmalar tasarlayabilmeleri ve uygulayabilmeleri beklenmektedir. Buluş Kırıkkaya, Bozkurt ve Öztürk (2012) fen ve teknoloji öğretmenlerinin yaklaşık yarısının okullarında yapılan eğitim araştırmalarından haberdar olduklarını, bir kısmının araştırma *Sonuçlarını* önemsediklerini ancak çoğunun araştırma *Sonuçlarından* haberdar olamadıklarını belirtmektedir. Ekiz (2006) ilköğretim öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini sağlayabilmek ve öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek için araştırma yapmak istediklerini, olanak ve zaman yetersizliğinin öğretmenlerin araştırma yapmaya yönelmesinde engelleyici rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca çoğu öğretmenin akademisyenler tarafından yapılan araştırmaların gerçek dünyayla ilişkili olmadığını düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin araştırmaya ilişkin olumsuz algılarının, araştırma bilincine sahip bireyler yetiştirilmesini ve öğretmenlerin araştırma yeterliliklerinin gelişmesini engellediği düşünülebilir. Saracaloğlu, Varol ve Ercan (2005) araştırma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin araştırmayı yapacak birey ve kurumların araştırma yeterliklerine ve olumlu tutumlara sahip olmalarıyla ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin araştırma yapmaya istekli olmaları, bilimsel araştırmalar yapabilmeleri, bilimsel araştırma yaparken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri, veri analiz edebilmeleri ve analiz *Sonuçlarını* yöneticiler ve diğer eğitimcilerle paylaşabilmeleri gerektiğine değinilmiştir (MEB, 2008). Saracaloğlu ve diğerleri (2005) de bireye kazandırılan araştırma bilgi ve becerilerin bireyin araştırma yapabilmesi için yeterli olmadığını; bireyin bu alana yönelik ilgisinin, sahip olduğu değerlerinin ve bu süreci kendisi için bir tehdit unsuru olarak görüp görmemesinin bireyin araştırma yapmasına etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının araştırma yeterliliklerinin ve araştırmaya ilişkin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, bilimsel araştırma teknikleri dersi alma durumu ve bilimsel araştırma deneyimi) göre belirlenmesi ve kaygı düzeyi ile araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenimine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin sınırlı ve kolay ulaşılabilir olması nedeniyle evrenden örneklem belirleme yöntemi kullanılmamış olup, evrenin tamamına ulaşılması amaçlanmış ve uygulamanın yapıldığı sürede kurumda bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği Programı 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören tüm okul öncesi öğretmeni adaylarıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri kodlama aşamasında olup, SPSS 17 programıyla analiz edilmesi sonucunda yapılacak uç değer analizlerine göre örneklem sayısı ve araştırmanın değişkenlerine göre örneklem ilişkili bilgiler sunulacaktır. Çalışmada Büyüköztürk (1997; 1999) tarafından geliştirilen “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” ile “Araştırma Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırma yeterliklerinin ve araştırmaya ilişkin kaygı düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının araştırma yeterliliklerinin ve araştırmaya ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyete, bilimsel araştırma teknikleri dersi alma durumuna ve bilimsel araştırma deneyimine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde ilişkisiz örneklem için t test; sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının araştırmaya ilişkin kaygı düzeyleri ile araştırma yeterlilikleri arasındaki ilişkinin saptanmasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Çalışmada okul öncesi öğretmeni adaylarının araştırma yeterliliklerine sahip oldukları ve genel olarak araştırmaya ilişkin kaygı duymadıkları saptanmıştır. Üniversitelerin araştırma işlevine sahip olması nedeniyle üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının araştırmacı kimliğe sahip oldukları ve derslerinde öğrencilerin araştırma etkinliklerine katılmalarını sağladıkları düşünülmektedir. Bu durumda yükseköğretim kurumlarında araştırma uygulamalarıyla bireylerin araştırma becerileri kazandırılmasının kolaylaştığı ileri sürülebilir. Özellikle günümüzde yaşam boyu öğrenmenin popüler olması araştırmacı ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacın giderilmesinde öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının araştırma yeterliliklerine sahip olması ve öğrencileri için model olmaları önemlidir. Araştırmanın *Bulguları* dikkate alındığında öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarında araştırma yeterliklerinin kazandırıldığı ifade edilebilir. Ayrıca araştırmacı kimliğe sahip öğretim elemanlarını gözlemleme şansı bulan ve araştırma etkinliklerinde yer alarak bu etkinliklere ilişkin olumlu duyuşsal özelliklere sahip olan öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik kaygı ve araştırma yeterlilikleri düzeyinde farklılaşma yaratan bir değişken olmadığı saptanmıştır. Ancak sınıf düzeyinin, bilimsel araştırma teknikleri dersi alma durumunun ve bilimsel araştırma deneyiminin öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde ve araştırma yeterliliklerinde farklılaşmaya neden olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmaya yönelik kaygı düzeyi ile araştırma yeterlilikleri arasında negatif yönde korelasyon bulunmuştur. Bu durumda araştırmaya ilişkin olumsuz duyuşsal özelliklerin araştırma yeterliliğinin kazanılmasını etkileyebileceği düşünülmelidir. Araştırma yeterlikleriyle donanık bireyler yetiştirmek için öncelikle araştırma yeterliklerinin kazanılmasını engelleyen araştırmaya yönelik kaygı düzeyinin belirlenmesi ve gözlenen yüksek kaygının en aza indirilmesi için önlemlerin alınması gereklidir.

Anahtar kelimeler: Araştırma, yeterlilik, kaygı, öğretmen adayı

Kaynakça

- Artvinli, E. (2010). Coğrafya derslerini yapılandırmak. aksiyon (eylem) araştırmasına dayalı bir ders tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.
- Auger, W. & Wideman, R. (2000). Using action research to open the door to life long profesional learning. *Education*, 121, 1.
- Buluş Kırıkkaya, E., Bozkurt, E. ve Öztürk, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenleri eğitim araştırmaları ile ilgili ne düşünüyorlar? *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*,1(1), 63-75.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers' attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 6(2), 395-402.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.), (1992). *The action research planner* (3rd edition). Australia: Deakin University Press.
- Küçük, M. (2002). Hizmetiçi aksiyon araştırması kurs programının fen bilgisi öğretmenlerine uygulanması: Bir örnek olay çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Müdürlüğü Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R. ve Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yetenekleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1985). A note on case study and educational practice. In G. Burges (ed.), *Field Methods in the Study of Education* (pp.263-271). London: The Falmer Press.
- Toy, B. Y. ve Tosunoğlu, N. G. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-20.

Dijital Öykü Hazırlamanın Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Düzeylerine Etkisi

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tyanpar@gmail.com

Araş. Gör. Halil Erdem ÇOCUK
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
halilerdemcocuk@gmail.com

Araş. Gör. Gamze YAVUZ KONOKMAN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
yavuz.gamze@hotmail.com

Araş. Gör. Volkan Lütü PAN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
volkanpan@gmail.com

ÖZET

Bilgi çağının en önemli bileşenlerinden biri olarak görülen teknoloji, günümüzde her alanda olduğu gibi, eğitimde de kullanılan en etkili araçlardır. Öğretimde önemli olan teknolojik araçların sıklıkla kullanılması değil, uygun pedagojik yaklaşımlarla birlikte kullanılmasıdır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu pek çok unsuru barındıran karmaşık bir süreçtir (Britten ve Cassidy, 2005, akt. Perkmen ve Tezci, 2011). Pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi ve teknolojik bilgi bu sürecin ayrılmaz elemanlarıdır (Mishra ve Kohler, 2006). Yapılan araştırmalar sonucunda teknolojinin bağımsız şekilde pedagojik bilgiye ve alan bilgisine hizmet edemeyeceği farkına varılmış ve teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonuna odaklanılmaya başlanmıştır (Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, Clair, & Harris, 2009). Shulman'ın tanımladığı PAB üzerine kurulan TPAB modeli, teknolojiyi kullanarak daha etkin bir öğrenme süreci yaratabilmek için teknoloji ile pedagojik alan bilgisi arasındaki etkileşim üzerinde durmaktadır (Mishra & Koehler, 2006). Buna göre "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" (TPAB) üç temel bilgi parçasını (teknoloji, pedagoji ve alan) ve aralarındaki ilişkileri ortaya koyan yedi bileşenden oluşan bir model olarak tasarlanmıştır (Koehler & Mishra 2008; Mishra & Koehler 2006). Bu bileşenler şöyle tanımlanmıştır: Teknoloji bilgisi (TB): Kalem ve kâğıt gibi düşük teknolojilerden internet, dijital video, akıllı tahta ve yazılım programları gibi dijital teknolojilere doğru sıralanan çeşitli teknolojiler hakkındaki bilgidir. Alan bilgisi (AB): Öğrenilen ve öğretilen temel konu hakkındaki bilgidir (Mishra & Koehler 2006). Pedagoji bilgisi (PB): Öğrenci öğrenimi, ders planı hazırlanması, değerlendirme ve sınıf yönetimindeki bilgiyi kapsar. Pedagoji alan bilgisi (PAB): Öğretme süreci ile ilgilenen içerik bilgisidir (Shulman 1986). Bu bilgi, içerik alanlarında daha iyi öğretme uygulamalarını geliştirme amacıyla hem içeriği hem de pedagojiyi barındırdığından dolayı farklı içerik alanlarında farklılık gösterir. Teknolojik alan bilgisi (TAB): Bu bilgi öğretmenlerin özel bir teknoloji kullanarak öğrencilerin bir içerik alanındaki kavramları anlama ve uygulama yolunu değiştirebileceklerini anlamaları gerektiğini gösterir. Teknolojik pedagoji bilgisi (TPB): Çeşitli teknolojilerin öğretimde nasıl kullanılabileceği bilgisine ve teknoloji kullanmanın öğretmenlerin öğretme yolunu değiştirebileceğine atıfta bulunur. Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB): Öğretmenlerin herhangi bir içerik alanında öğretimleri ile teknolojiyi bütünleştirmeleri için gereken bilgidir. Öğretmenlerin uygun pedagojik yöntem ve teknolojileri kullanarak içeriği öğretirken 3 temel bilgi bileşeni (AB, PB, TB) arasındaki karmaşık etkileşimi sezgisel anlama yeteneğine sahip olmaları gerektiğini vurgular (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler & Shin, 2009).

Öğrenme ve öğretme aracı olan dijital öykü yönteminin öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının teknolojinin öğretim amacıyla kullanımına ilişkin olumsuz algılarının oluşmasını engelleyeceği ve teknolojinin öğretime nasıl entegre edileceğine ilişkin bilgi edinmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Dijital öykü, anlatıcının çoklu ortam araçları kullanarak öykü anlatma ve bu öyküleri dinleyici kitleye ulaştırma olarak tanımlanmıştır (Yüksel, 2013). Nguyen (2011) dijital öyküyü, geçmişten günümüze insanlığın iletişim amaçlı kullandığı öykü anlatımını dijital teknolojilerle bütünleştirilmesi sonucu oluşan kompozisyon olarak nitelendirmiştir. Alan yazın incelendiğinde, öğrenme ve öğretme aracı olarak dijital öykü yönteminin bireyin çeşitli özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Jenkins ve Lonsdale (2007 akt. Yüksel, 2013) dijital öykü hazırlamanın öğrencilerin kendini ifade edebilme yeteneğini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde, dijital öykünün eğitim amaçlı kullanımının konuyu anlama, yazma, sunum becerilerini, araştırma becerilerini, üst düzey düşünme, dil, yansıtma ve sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Yüksel, Robin ve Mc Neil, 2010).

Bu çalışma dijital öykü hazırlamanın okul öncesi öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bir durum çalışmasıdır. Araştırma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören, Öğretim Teknolojileri Materyal Tasarımı dersine katılan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma 9 hafta süren bir ders olarak tasarlanmış olup, dijital öykü hazırlama süreci öncesi ve sonrası öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerini belirlemek amacıyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. İşlem öncesi ve sonrasında toplanan nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yapılacaktır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde ilişkili örneklem için t testi gerçekleştirilecektir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırmacının ortamda 9 hafta zaman geçirmesi sağlanarak çalışma grubuyla etkileşim süresi uzatılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının dijital öykü hazırlama süreçleri boyunca gözlem yapılması, işlem öncesi ve sonrasında çeşitli ölçme araçlarıyla nitel ve nicel verilerin toplanmasıyla veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin geçerliğini sağlamak için veri toplanan kişilerin görüşleri alıntı yapılarak çalışmada sunulacaktır. Araştırmanın güvenilirliği çalışma sürecinin açıkça betimlenmesiyle sağlanmaya çalışılacaktır. Ayrıca nitel veri analizinde nitel verilerin 2

ayrı kodlayıcı tarafından kodlanması ve kodlayıcılar arası güvenilirlik analizinin gerçekleştirilecek olmasının çalışmanın güvenilirliğini arttıracakı düşünülmektedir.

Dijital öykü hazırlama sürecinde öğretmen adaylarının teknolojinin öğretimle bütünleştirilmesini kendilerinin gerçekleştirmiş olmalarının, bunu grup olarak gerçekleştirmelerinin ve bu süreçten zevk almalarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerine olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının dijital öykü hazırlamayı öğrenmesiyle okul öncesi dönemi çocukları için teknoloji destekli öğretim ortamları düzenlemelerinin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Dijital öykü, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Kaynakça

- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 53(5), 70-79.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A Framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Nguyen, A. T. (2011). Negotiations and challenges in creating a dijital story: The experience of graduate students. *Dissertation (Ed. D.)*, University Houston, TX, USA.
- Perkmen, S. & Tezci, E. (2011). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu* (s. 1-7). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & 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), 123-149.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Yüksel, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. Yanpar Yelken, T., Sancar Tokmak, H., Özgelen, S. ve İncikabı, L. (Ed.) *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Temelli Öğretim Tasarımları*, 105-128. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, P., Robin, B., ve Mc Neil, S. (2010). Educational usus of dijital storytelling around the world. *Society for Information Technology & Teacher Education Conference Paper*. Retrieved March 7, 2012 from <http://dijitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html>.

Charter Schools in United States of America

Murat AKKUS
Adnan Menderes University
makkus@adu.edu.tr

ABSTRACTS

Charter schools obtain their name from the charter, or contract, the sponsor of the school sign with an authorizer. A former schoolteacher, Ray Budde, develops the idea of charter schools. Budde developed his idea in the 1970s but did not formalize the charter school contract until 1988 (Bracey, 2003). The concept of charter schools allows them to be innovative independent public schools that have to be accountable for improved student achievement. In 1991, Minnesota became the first state to pass a charter school law that was supported by both Democrats and Republicans in Minnesota's House and Senate (Kolderie, 2001). A charter school's management policy and flexibility depends on the state in which the charter school resides; however, each charter school develops its own policies regarding the education of their students, such as the curriculum, pedagogy, discipline, and personal. Washington DC, Minnesota, New York and Indiana have stronger charter school laws, which allows for more independent charter school system. Though still widely misunderstood by the public, charter schools are public schools. Carpenter (2008) noted that "Charters are secular schools that in most states, must hire certified teachers, administer state and federal assessments of student performance, adhere to spending and auditing regulations, and meet the requirements of No Child Left Behind" (p. ii). In case too many students want to enroll in a single charter school the charter laws require that students be admitted by a random lottery organized by the school district.

The charter school movement has grown exponentially since the first two charter schools opened in Minnesota in 1992. According to the National Alliance for Public Charter Schools (NAFPC), there are 6,440 charter schools operating in the United States in 2013-2014 (estimate) school year are educating 2,569,029 students, which is 4.6 percent of all public schools students in 42 states and Washington, D.C. (NAFPC, 2014). Number of new charter schools in 2013 fall of academic year is 642 and 208 charter school closed during 2012- 2013 academic year. Additionally, during 2012- 2013 academic year percent of growth in number of charter schools is 6.7 in nationwide; however, Missouri, Kansas, Minnesota, and Georgia have negative percent of growth in number of charter schools. New Hampshire, with a 54 percent of growth, has only 19 charter schools. In addition, Tennessee has second largest growing percent, which is 20.5, and Tennessee had eighteen new charter schools in fall 2013. Also California had highest number of charter school with 109 new charter schools in fall 2013. Equally important to note, Minnesota which closed two schools has -%50 growing percent which the higher negative percentage and also Florida state closed twenty six charter which is the maximum number in 2012- 2013 academic year. Charter schools exist in 42 states and the District of Columbia. Eight states have no charter school law. The states that have no charter school law are: Alabama, Kentucky, Montana, Nebraska, North Dakota, South Dakota, Vermont, and West Virginia (Center for Education Reform, 2014). Maine has only two-charter school, which is 0.3 percent to all public schools. There is an estimate of 1130 charter schools in California, the state that has the most of any state in 2014. Number of the charter Schools has growth 100 percent since 2007-2008. In 2012-13, California enrolled the most students in charter schools (470,578), and the District of Columbia enrolled the highest percentage of public school students in charter schools (43.2 percent), representing 34,674 students. Some charter schools have limits or caps, according to the NAPCS, 23 states and DC are amongst these. Charter schools are found predominately in large urban cities, which often serve large percentages of minority and economically disadvantaged students (Center for Education Reform, 2010; CREDO, 2009; Hansel, 2007). Charters are funded at about 64 percent of their district counterparts, averaging \$7,131per student compared to the average per student spending of \$11,184 in the traditional public schools in 2009/10 (Center for Education Reform, 2014). In 2010–11, about 55.6 percent of charter schools were located in cities, 20.9 percent were in suburban areas, 7.5 percent were in towns, and 15.5 percent were in rural areas.

Miron and Nelson (2002) identified the factors that distinguish academically successful charter schools as being, "teacher human capital (experience, degrees, and pupil teacher ratio), teacher professional autonomy, teacher academic focus, interaction between teacher skills and curriculum, altitudinal congruence, staff and student retention, parental involvement, and support from community groups or businesses (including Educational Management Organizations (EMO))"(p. 46-47). Parental involvement such as volunteering or serving on school council is opportunities given to parents. This allows parents to participate in the education market place (CMU, 2007). This helps community members believe that the charter school belongs to them and they belong to it; it helps them feel invested and produces a more unified school culture (Miron & Nelson, 2002).

Though the increased influence of the business community on education and the privatization of public education can certainly offer an advantage, these reforms often detract from the democratic equality and social mobility purposes of schooling. While the privatization of schools allows for certain freedoms that many feel will benefit students, charter schools - under the management of entrepreneurial forces - epitomize the reshaping of education as an avenue for social efficiency.

Rather than focusing on the narrow debate of whether charter schools are superior to traditional schools, or on whether to increase or decrease the number of charter schools, the educational community should celebrate the successes of both traditional and charter schools and provide avenues for both models to work together in their local communities. I could

attempt to bring some of the advantages of charter schools - such as increased teacher autonomy and leadership - to traditional schools, and charter schools could adopt policies from traditional schools that aim to serve all students, specifically special needs students. To conclude that charter schools are essentially better or worse than traditional schools is to oversimplify the complexity of this public education issue.

Key Worlds: Charter Schools System, Advantage and Disadvantage of Charter System

References

- Bracey, G. (2003). *What you should know about the war against America's public schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carpenter, B. L. (2008). Understanding how charter school boards impact school dissolution: An explanatory mixed methods study. Ph.D. dissertation, Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3329819)
- Center for Education Reform, 2014, <http://www.edreform.com/>
- Center for Research on Education Outcomes - CREDO. (2009). *Multiple choice: Charter school performance in 16 states*. Retrieved from <http://credo.stanford.edu>
- Central Michigan University (CMU). (2007) The Center for Charter Schools. Retrieved February 24, 2009, from <http://cmucso.org>
- Hansel, J. (2007). *A case study of the institutional elements of a university sponsored charter school: Urban school reform in an age of accountability*. (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin).
- Kolderie, T. (2005, June). Ray Budde and the origins of the „charter concept“. *Education/Evolving: A joint Venture of the Center for Policy Studies and Hamline University*. Retrieved from http://www.educationevolving.org/pdf/Ray_Budde.pdf
- Miron, G. & Nelson, C. (2002). *What's Public About Charter Schools?* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- National Alliance for Public Charter Schools (NAFPCS), 2014, "The Public Charter Schools Dashboard" <http://www.publiccharters.org/get-the-facts/>

Geliştirilen Farklılaştırma Yaklaşımının Üstün Zekalı ve Üstün Zekalı Olmayan Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkisi

Arş. Gör. Esra ALTINTAŞ
Marmara Üniversitesi
hoca_kafkas@hotmail.com

Doç. Dr. Ahmet Ş. ÖZDEMİR
Marmara Üniversitesi
aso23@hotmail.com

ÖZET

Problem durumu: Üstün zekalı öğrencilerin matematiğe yönelik var olan potansiyellerini geliştirecek ve onların matematik eğitimine bakışlarını değiştirecek, matematiğin zevkli dünyasının kapılarını açacak ve bu yolla matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak, gelecekteki tüm çalışmalarında onlara ışık tutacak, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek farklılaştırma yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de üstün zekalı bireylerin eğitime yönelik bir takım önlemler alınması, sahip oldukları potansiyelleri daha üst seviyeye taşıyabilmeleri hususunda onlara destek olunması gerekmektedir. En önemli alanlardan biri olan matematik eğitimi için de bu destek şarttır.

Üstün zekalı çocuklara sunulacak bilinçli olarak seçilmiş uyarıcılar, araç gereçler, bilinçli olarak düzenlenmiş eğitim ortamları ve etkinlikler bu çocukları sağlıklı bir şekilde destekler ve kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlar (MEGEP, 2007). Üstün zekalıların özelliklerinin bilinmesi, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve eğitimlerine yönelik uygun önlemlerin alınıp yetiştirilmesi bir özel eğitim sorunu olarak görülmektedir (Karakurt, 2009). Peterian (1916) üstün zekalı çocuğun sadece zekasıyla başarılı olamayacağını, bu zekayı uygun koşullarda kullanması gerektiğini ifade etmektedir (Taller, 2004). Okul programları öncelikle çoğunluğun bulunduğu orta ve orta çevresinde yetenekleri bulunan çocukların gereksinimlerine göre düzenlenmiştir. Bu durum ise, üstün zekalı çocukların sahip oldukları potansiyeli geliştirmelerine fırsat vermemektedir. Dolayısıyla, öğrenciler programa ve okula ilgisiz kalmakta ve edindikleri bilgi düzeyi, zihinsel düzeylerine uygun olarak olabileceğin çok gerisine düşmektedir. Bu durumda da çocuk sahip olduğu potansiyelin büyük bir kısmını farklı alanlara kaydırabilmektedir (Ataman, 1998).

Bu açıklamalardan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesini şöyle ifade edebiliriz: “Ortaokula gitmekte olan üstün zekalı öğrencilerin matematik eğitimine yönelik geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin başarılarına etkisi var mıdır?”.

Amaç: Bu araştırmanın amacı ortaokula gitmekte olan üstün zekalı öğrencilerin matematik eğitimine yönelik olarak yeni geliştirilen bir farklılaştırma yaklaşımının hem üstün zekalı hem de üstün zekalı olmayan öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Alt problemler: Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Kontrol ve deney grubundaki üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin başarı öntest (mevcut kazanım) ve sontest (mevcut kazanım) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol ve deney grubundaki üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin başarı öntest (zenginleştirilmiş kazanım) ve sontest (zenginleştirilmiş kazanım) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol ve deney grubundaki üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin başarı öntest (genel kazanım) ve sontest (genel kazanım) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem: Mevcut araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemine uygun olarak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmış olup geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005). Ayrıca uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerine çoklu zeka alanları envanteri uygulanarak öğrencilerin baskın zeka alanları tespit edilmiş ve sınıf bazında baskın zeka alanlarının dağılımı yüzde ve frekanslarla ifade edilerek tablolastırılmıştır. Bu bağlamda nicel araştırma desenine uygun olarak betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Maltepe ve Çekmeköy ilçelerinde yer alan ortaokullarda 5 ve 6. sınıflarda eğitim görmekte olan üstün zekalı ve üstün zekalı olmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Maltepe ve Çekmeköy ilçelerinde bulunan bir devlet okulu ve bir özel okulun 5 ve 6. sınıflarında eğitim görmekte olan toplam 54 üstün zekalı ve 60 üstün zekalı olmayan öğrenci oluşturmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında amaçlı örneklem çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen Matematik Başarı Testleri ve Saban (2005) tarafından hazırlanan "Çoklu Zekâ Alanları Envanteri" kullanılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında yapılan 3 uygulamada geliştirilen farklılaştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlanan etkinliklerle işlenen dersler Milli Eğitim müfredatında yer alan konuyla ilgili etkinlikler kullanılarak işlenen derslerle karşılaştırılmaktadır.

Araştırma modeline uygun olarak yapılan ölçümler sonunda, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve analizinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerle ilgili tüm analizler %95 güven aralığında yapılmıştır. Pilot uygulaması yapılan başarı testleri madde analizine tabi tutularak; madde toplam, madde kalan ve madde ayırtıcılık

indeksleri hesaplanmıştır. Sonuçta da testlere son şekilleri verilmiştir. Testlerin güvenirlikleri 0.780 ile 0.854 arasında değişmektedir.

Araştırma kapsamında bir müfredat farklılaştırma yaklaşımı geliştirilmesi bakımından Milli Eğitim matematik müfredatında seçilmiş bir konuda içerik, süreç, ürün ve öğrenme çevresi bakımından bir takım farklılaştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin çoklu zeka alanlarının tespiti sonucunda elde edilen veriler öğrencilerin proje konularının belirlenmesinde, öğretmenin kullanacağı öğretim stratejilerini seçiminde, öğretmenin güdüleme ve motivasyonda nelere dikkat edeceğinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Farklılaştırma yaklaşımı tasarlanırken Williams model, Maker model, Kaplan model, Autonomous Learner model, Maker Matrix ve Gardner'ın çoklu zekalarından yararlanılmıştır. Maker matrix modeli kapsamında yer alan 5 problem tipinden özellikle TipIII ve TipV üzerinde durulmuştur.

Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımında hem yatay hem de dikey zenginleştirme yapılmıştır. Tasarlanan modelin süreç safhasında araştırma becerisi gerektiren yani özellikle de öğrencilerin proje hazırlaması gereken noktada Kaplan modelin süreç safhasındaki araştırma becerileri kapsamına giren becerilerden özellikle "Bilgi süreci" araştırmacılar tarafından düzenlenerek öğrencilerin bu basamakları göz önünde bulundurarak proje raporlarını hazırlamaları istenmiştir. Öğrenci projeleri değerlendirilirken Bilgi Sürecinin "Bilgi Becerileri" kısmı temel alınarak hazırlanmış bir değerlendirme formu kullanılmıştır.

Sonuçlar: Yapılan araştırma kapsamında geliştirilen farklılaştırma yaklaşımına yönelik olarak tasarlanan etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu ile kıyaslandığında uygulama sonrası başarı puanlarında anlamlı bir artış olmuştur. Bu durum da göstermektedir ki; zenginleştirilmiş, yaratıcı düşünme temelli, proje tabanlı, baskın zekaları baz alan aktiviteler ve müfredat farklılaştırma çalışmaları öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır. Ayrıca yaratıcılık stratejileri temel alınarak yapılan içerik, süreç, ürün ve öğrenme çevresi değişikliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir. Yapılan tüm uygulamalar Sonuçları itibarıyla yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarına yer verilmesi sebebiyle Scott, Leritz ve Mumford (2004), yaratıcılığa ek olarak bir öğretim modelinin de temele alınarak farklılaştırma yapılması sebebiyle Kaşarcı (2013), proje tabanlı öğretimde ve kubaşık öğrenmede çoklu zeka yaklaşımının kullanılması sebebiyle Baş ve Beyhan (2010), yetenek gruplama veya homojen gruplama yapılması sebebiyle Adodo ve Agbayewa (2011), çoklu zeka kuramına dayanması sebebiyle Yalmanlı ve Gözümlü (2013), zenginleştirilmiş aktivitelere dayalı ders yapılması sebebiyle Singh (2013) ve müfredat farklılaştırma yapılması sebebiyle de Reis, McCoach, Little, Muller ve Kaniskan (2011), Gorman (2011) ile paralellik göstermektedirler.

Anahtar kelimeler: Farklılaştırma, Üstün Zekalı Öğrenci, Üstün Zekalı Olmayan Öğrenci, Matematik Eğitimi.

Kaynakça

- Adodo, S. O. & Agbayewa, C. O. (2011). Effect of homogenous and heterogeneous ability grouping class teaching on student's interest, attitude and achievement in integrated science. *International Journal of Psychology and Counselling*. 3(3):48-54.
- Ataman, A. (1998). Üstün Zekalılar ve Üstün Yetenekliler. Süleyman Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s.171-194). Anadolu Üniversitesi Yayınları. <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1267/unite11.pdf> adresinden 28 Ağustos 2013 tarihinde saat 12:56'da edinilmiştir.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2(3):365-385.
- Gorman, J. C. (2011). *The Association Between Grades Pre K-12 Student Achievement And Differentiated Instructional Strategies In The Anytown Township School District Explored Through Units Of Study*. Unpublished Doctorate Dissertation, Rowan University, USA.
- Karakurt, B. (2009). Sınıf Yönetiminde Üstün Zeka ve Yetenekli Öğrencilere yönelik Öğretmen Tutumu. <http://www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/35-2/107-sy-yetenekli-ogrenciler.pdf> web adresinden 20 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (14. baskı). Ankara: Nobel.
- Kaşarcı, İ. (2013). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Üstün Zeka ve Özel Yetenekli Çocuklar. *Mili Eğitim Bakanlığı*. Ankara. <http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ustunzekaovezelyetenekliler.pdf> web adresinden 20 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Taller, S. C. (2004). *Seminerin Avrupa Konseyindeki Yeri*. 106. Avrupa Semineri Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve Öğrenciler. http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/Rapor_GTurksever.pdf web adresinden 20 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48(2):462-501.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The Effectiveness of Creativity Training: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 16(4): 361-388.
- Singh, P. (2013). Accounting enrichment program for gifted high school pupils: Self-regulated learning strategies to develop our future business leaders. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 12(1):103-112.
- Yalmanlı, S. G. ve Gözümlü, A. İ. C. (2013). The Effects of Multiple Intelligence Theory Based Teaching On Students' Achievement and Retention of Knowledge (Example Of The Enzymes Subject). *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Volume: 4 Issue: 3 Article: 04. 27-36.

Arş. Gör. Yusuf ZORLU,
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
yusuf.zorlu@atauni.edu.tr

Fulya ZORLU,
Dokt. Öğr.
Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
filyabasaran@hotmail.com.tr

Doç. Dr. Fatih SEZEK,
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
fsezek@atauni.edu.tr

ÖZET

Problem durumu: Çağımızın gerektirdiği gereksinimler ve küreselleşme olgusuyla beraber eğitim sistemimizde niteliği düşüren birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır (Gedikoğlu, 2005). Bu sorunların yaşandığı alanlardan biri de ölçme-değerlendirme uygulamalarıdır. Öğretmenler; test programları, okul veya değerlendirme sistemini değerlendirebilmeli, ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki değişikliklerin farkında olmalı, değerlendirme/test *Sonuçlarını* paylaşmalı, okul sistemine uygun bir değerlendirme uygulamasını planlayabilmeli, değerlendirme konusundaki güncel alanyazını okuyup kendini geliştirebilmelidir (Impara, Plake ve Merwin, 1994). Ancak, yapılan çalışmalar öğretmenlerimizin bu alanda yeterli olmadıklarını ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi, kullanılması ve notlandırma konularında sorunlar yaşadıklarını gözler önüne sermektedir (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gözütok, Güven, 2008; Karacaoğlu, 2009). Bu çalışmada eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın problemi: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının sınıfta değerlendirme okuryazarlığı hakkındaki görüşleri nelerdir ve bu görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Yöntem: Bu araştırma; Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf öğretmen adaylarının sınıfta değerlendirme hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olan bir tarama (survey) çalışmasıdır. Verilerin elde edildiği Sınıfta Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri; American Federation of Teachers (AFT), The National Council on Measurement in Education (NCME), The National Education Association (NEA) organizasyonlarının yaklaşık altı yıllık çalışması sonucunda belirlenmiştir. Bu envanter, bir öğretmende olması gereken ölçme ve değerlendirme yeterliğini içeren "Değerlendirme Okuryazarlığı" kavramı üzerine Plake (1993) tarafından oluşturulmuş, Türkçe'ye uyarlanması ise Gül (2012) tarafından yapılmıştır. Envanter yedi standarttan (Uygun değerlendirme yöntemlerini seçebilme (S.1), uygun değerlendirme yöntemlerini geliştirebilme (S.2), değerlendirme *Sonuçlarını* yorumlama puanlama ve yönetme (S.3), eğitimsel kararlar alırken değerlendirme *Sonuçlarını* kullanabilme (S.4), geçerli not verme statüsü geliştirme (S.5), değerlendirme *Sonuçlarını* paylaşabilme (S.6), değerlendirmede etik olmayan durumları bilme (S.7)) ve her bir standarda ait beş soru olmak üzere toplam 35 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın evreni, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz yöntem ile belirlenmiştir. Örnekleme; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 34, Matematik öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 46 ve Sınıf öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 41 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulanan sınıfta değerlendirme okuryazarlığı envanterinden elde edilen nicel veriler SPSS paket programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmanın sonucunda, değerlendirme okuryazarlığı envanterinden alınan puana göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{2,120}=16,602$; $p<0,05$]. LSD testi *Sonuçlarına* göre Matematik öğretmen adaylarının Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarına göre, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ise Sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Yedi standarttan her birine göre elde edilen verilere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda "Değerlendirme *Sonuçlarını* yorumlama puanlama ve yönetme", "Eğitimsel kararlar alırken değerlendirme *Sonuçlarını* kullanabilme", "Geçerli not verme statüsü geliştirme ve değerlendirmede etik olmayan durumları bilme" standartlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$). LSD testi sonucunda genel olarak Matematik öğretmen adaylarının Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğu, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ise kısmen Sınıf öğretmen adaylarına göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Son yıllarda eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar ölçme ve değerlendirme bilgisinin, eğitimde ve nitelikli öğretmen yetiştirmede en önemli bilgilerden biri olduğu, ayrıca öğretme bilgisi kadar önemli olduğunu göstermektedir (Gül, 2012). Ölçme-değerlendirme alanında geliştirilen bu yedi standart göz önüne alınarak öğretmen adaylarının zayıflıkları giderilmelidir. Çünkü, öğretmen yetiştirme sürecindeki eksiklikler yetiştirilen öğretmenin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Erdem, 2013; Zorlu, Zorlu ve Sezek, 2013). Bu doğrultuda öğrencilerin bildiklerinin, yapabildiklerinin ve

ilgilerinin belirlenmesini sağlayan, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir basamağı olan ölçme-değerlendirme uygulamaları istenilen düzeyde yapılabilir (Bayrak ve Erden, 2007; Black ve Wiliam, 1998).

Anahtar sözcükler: Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi, Sınıfta Değerlendirme, Öğretmen Adayları, Plake'in Yedi Standardı

Kaynakça

- Aydın, S. ve Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği, *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Bayrak, B. ve Erden A.M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan*, 80(2), 39-148.
- Erdem, A.R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gelbal, S. ve Kellecioğlu H. (2007). Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront, *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 135-145.
- Gözütok, F.D., Akgün, Ö.E. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, *Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu*, 17-40, Ankara.
- Gül, E. (2012). Online değerlendirme güvenilir midir?, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(1), 281-287.
- İmpara, J. C., Plake, B. S. ve Merwin, J. (1994). Student assessment tasks and knowledge: Comparing superintendents and elementary and secondary principals. *Journal of School Leadership*, 4(5), 517-529.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2009). A research dealing with in-class sufficiencies of teachers, *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 62-78.
- Zorlu, Y., Zorlu, F. ve Sezek, F. (2013). Sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmen adaylarına göre iyi bir eğitim için Chickering ve Gamson'un yedi ilkesi, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(16), 525-540.

Grupla Psikolojik Danışmanın Bireylerin Kendini Gerçekleştirme ve Uyum Düzeylerine Etkisi

Yrd. Doç. Dr. Ayla AKBAŞ
Kocaeli Üniversitesi
dr.ayla.akbas@gmail.com

ÖZET

Problem durumu: Grupla psikolojik danışma uygulaması bireylerin uyum ve kendini gerçekleştirme düzeylerini etkilemekte midir?

a. Grupla psikolojik danışma uygulaması ile deney gruplarının kendini gerçekleştirme düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir *Sonuç* elde edilecek midir?

b. Grupla psikolojik danışma uygulaması ile deney gruplarının uyum düzeylerinde istatistiksel olarak kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir *Sonuç* gözlenecek midir?

Yöntem: Bu çalışmada grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kendini gerçekleştirme ve uyum düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olarak 40 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada ön-test ve son-test uygulanarak kendini gerçekleştirme düzeyi (KG) Kişisel Yönelim Envanteri (KYE) ile genel uyum düzeyi ise (GU) Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) ile ölçülmüştür. Grupla psikolojik danışma iki ayrı grupla çalışılarak haftada üçer saatlik tek oturum olmak üzere her grup için toplam 45 saatlik 15 oturumda bitirilmiştir. Her iki grup için toplamda 90 saatlik grupla psikolojik danışma oturumları düzenlenmiştir. Oturumlar hümanistik yaklaşımlı danışandan hız alan ekole uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Danışandan hız alan yaklaşım Carl Rogers (1902-1987) tarafından geliştirilmiştir. İnsanın doğasının iyi olduğuna ve gücüne inanan bu yaklaşımda hoşgörülü, müdahaleci olmayan, demokratik, güvenilir bir psi-kolojik danışma ortamının yaratılması ile danışanın kendini, kişisel, sosyal ve duygusal sorunlarını ifade etmesine, kendini tüm yönleri ile tanımasına, şimdi ve geleceğe yönelik kararlar almasına yardım edilmektedir. Grupla psikolojik danışma hümanistik anlayışla grup ilke ve tekniklerine uygun olarak devam etmiştir. Grupla psikolojik danışma mesleki eğitime sahip bir danışmanın liderliğinde tipik gelişim problemleri olan bireylerle yürütülen kişilerarası terapötik bir ilişki sürecidir. Bu süreç grubu oluşturan bireylerin amaç, hedef, duygu, düşünce, tutum, davranış, ilgi, istek, inanç ve değer yargıları gibi bireye özgü karakteristiklerle şekillenmektedir (Corey, 1981). Grup üyeleri sosyal bir mikrokozmos içerisinde gelişirler. Grup yaşantısı sadece sorunların tartışıldığı bir terapötik ortam değil gerçeğin test edildiği sosyal bir laboratuardır. Bu niteliğinden dolayı etkileşim içerisindeki bir grup toplumun küçük bir örneği gibidir (Yalom, 1975). Grup danışmasının bireye sağladığı önemli fırsatlar vardır. Bunlar; (1) bireyin gelişmeye, kendine ve çevresine uyum sağlamaya yönelik ihtiyacı ve sorunları grup üyelerinin desteği ile çözülebilir. Grup üyelerinin eleştirisi ile birey duygularının derinliğine inerek davranışlarının nedenlerini, istek ve motivlerini görebilir. (2) grup yaşantısı bireye başkalarıyla olumlu ve doğal ilişkiler geliştirme olanağı vermektedir. Birey kendisini ve başkalarını daha iyi anlayabilme gücü ile insan ilişkilerinde duygusal paylaşım becerisini yaşamının diğer alanlarına transfer edebilir. Birey yeni yaşantılara açık olmaya ve varoluşçu bir yaşam biçiminin benimsemeye başlar (Lewis, 1986). Kendini gerçekleştirmeye başlayan birey ise yaratıcı, güvenilir, bağımsız, yeterli ve tam verimli bir bireydir (Rogers, 1951). (3) birey kendisinin ve başkalarının sorumluluğunu almasını öğrenir (Gibson, 1981). (4) birey kendi duygu ve davranışlarını hakkında içgörü kazanır. Grubun her üyesi ilişkiler ağı içerisinde yoğun bir etkileşim sürecinde kendisini grubun bir üyesi olarak görmeye başlar. Bu olgu diğer üyelerce de kabul edilir. Üyeler birbirlerine bağlı roller sistemine katılırlar ve ilgi alanlarına uygun normları paylaşırlar. Ön-test ve son-test uygulamasında şu ölçekler uygulanmıştır: 1. Kişisel Yönelim Envanteri (POI) (Personal Orientation Inventory; Shostrom, 1968). Seçime zorlanık (forced choice) tipte cevaplanan ve 150 maddeden oluşan ölçeğin oniki alt ölçeği bulunmaktadır. Temel iki alt ölçeği olan Zamana İyi Kullanma (Z) ve Desteği İçten Alma (D) puanlarının toplamı Kendini Gerçekleştirme (self-actualization) (SA) puanını vermektedir. Araştırmada (Z) ve (D) puanları ile ilgilendirilmiştir. Envanterin uygulama öncesinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Akbaş, 1989). 2. Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE) (İkinci Revizyonu; Özgüven, 1982). Seçime zorlanık (forced choice) 168 sorudan oluşan ölçek iki temel ve buna dayalı sekiz alt ölçekten meydana gelmiştir. İlk dört ölçeğin toplam puanı Kişisel Uyum (KU) ve son dört ölçeğin puanlarının toplamı ile Sosyal Uyum (SU) puanı elde edilmiştir. KU ve SU puanlarının toplamı ise Genel Uyum (GU) puanını vermektedir. Ön-test ve son-test uygulama süreleri oturumlara dahil edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test uygulamalarından elde edilen KG ve GU puanlarının varyans analizleri yapılmıştır. *Sonuç* değerlendirmelerinde deney ve kontrol grupları arasında .01 önem düzeyinde güvenilirlik, deney grubunun lehine olarak, fark bulunmuştur. Buna karşılık iki uygulama arasında $p < .01$ düzeyinde önemli bir fark bulunamamıştır. Deney grubunun her iki uygulamadan elde edilen puanları .05 önem düzeyinde güvenilirlik fark vermiştir. Bu fark deney grubunun son testten aldıkları puanlar lehinedir. Kendini gerçekleştirme (KG) ve Genel uyum (GU) puanları arasında ise .01 önem düzeyinde güvenilirlik GU düzeyi lehine fark bulunmuştur.

Beklenen sonuçlar: Grupla psikolojik danışma oturumlarının sonunda ve verilerin analizinde öğrencilerin Kendini gerçekleştirme (KG) ve Genel Uyum (GU) düzeylerinin önemli ölçüde yükseldiği gözlenmiştir. Grupla psikolojik danışma oturumlarında gözlenen davranış değişikliği ile ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın etkinliği araştırmacı tarafından oturumlar sona erdikten sonra da izlenmiştir.

Kaynakça

- Corey. G. 'Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy'. California: Brooks/ Cole Pub.Com., 1986.
- Corey. G. Theory and Practice of Group Counseling. California: Brooks/ Cole Pub.Com., 1981.
- Hansen, J.C. ve ark., Counseling: Theory and Process. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- Lewis, Ohlsen, M.M. Group Counseling. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.,1970.
- Özgüven, İ.E. 'Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE)' (İkinci Revizyon) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1982.
- Rogers, C.R. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Rogers, C.R. Carl Rogers on Encounter Groups. New York: Harper and Row Pub.,1970.: