



EJR CONGRESS 2014 BİLDİRİ KİTABI

EJR CONGRESS 2014
CONFERENCE PROCEEDINGS

24-26 NİSAN 2014
İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi

24-26 APRIL 2014
Istanbul University Congress Center



ANI YAYINCILIK

Ebru BAKAÇ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
ebruli_2239@hotmail.com

ÖZET

Giriş

Günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. 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 ve matematiksel düşünce olmadan, sayıların ve şekillerin dilinden anlamadan, daha açıkçası 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, göz ardı edilmemesi gereken bazı nitelikler ve ölçütler vardır. Günümüzde özellikle ilköğretimde matematik öğretimine yönelik özel bir çaba sarf edilmelidir. Bu yaştaki öğrencilerin matematiğin ne olduğunu, matematiğin değerini, matematiğin yapabileceği görevi olması, 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 ihtiyaç vardır. Ülkemizde de değişen ve gelişen dünyamıza paralel olarak 2004 yılında matematik programlarımızda bir revizyona gidilmiştir.

Ancak programların sürekli bir gelişime ve değişime ihtiyacı vardır. Sürekli bir değerlendirme yapılarak programların yenilenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımlarından birisi de Stake'in Uygunluk-Olasılık modelidir. Stake'in bu modeli genel olarak Tyler'in değerlendirme modelinin üzerine geliştirilmiştir. Stake'e göre, değerlendirme girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri) ve çıktılar (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) dikkate alınmalıdır. Bu üç öğenin her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurulmalıdır (Marsh ve Willis, 2007; Akt: Özdemir, 2009). Çevresel koşullar, davranışlar ve planlar niyetleri oluşturur. Gözlemler niyetlerin gerçekleşme durumunu belirtir. Gözlemler için envanter planı, söyleşi, biyografik bilgiler, kontrol listesi ve psikometrik testler kullanılabilir. Değerlendirme yaparken standartların net olarak belirlenmesi gerekir; ancak bu standartların evrensel değil, okula ve konuya göre değişebilir olması gerekir (Stake, 1975). Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenenin uyumu nasıl?, tasarlanan gerçekleşti mi? vb. gibi sorulara yanıt aranır. Geniş çapta nicel veya nitel çıktı göstergeleri vasıtasıyla istenen sonuçların ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik karar verilir. Stake' in değerlendirme yaklaşımında standartlar ve karar kriterleri önemli bir rol oynamaktadır (Demirel, 2007).

Niyetler	Gözlemler		Standartlar	Yargılar
		Girdiler		
		Süreçler		
		Ürünler		

Şekil 1. Uygunluk –Olasılık Modeli (Stake,1975)

Stake'e göre hali hazırda ve uzun vadede düşünüldüğünde eğitimin sonuçları bilişsel, duyuşsal, kişisel ve toplumsal etkilere sahiptir (Ornstein ve Hunkins,1993, Stake, 1975). Stake modelinde programın güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili hükme varılarak değerlendirme yapıldığını belirtmiştir (Paper ve Hare, 1999).

Bayat (2012) tarafından yapılan tezde 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 tezde ise İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının 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 başarılabildiği 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 aşikardır. Bu sebepten dolayı çalışmanın 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 öngörülebilir 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 özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

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. Öğretmenlerden birincisi (Ö1) 14 yıllık sınıf öğretmenidir. İkinci öğretmen 1 yıllık sınıf öğretmenidir (Ö2). 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.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında öngörülenler doküman analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren materyallerin incelenmesini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Programın girdi boyutunun değerlendirilebilmesi amacıyla okulun ve sınıfın fiziksel şartları ile öğretmenlerin özellikleri yapılan görüşmeler ve doküman analizi ile belirlenmiştir. Süreç değerlendirmede ise programda öngörülenlerin sürece yansımalarını belirlemek amacı ile yapılandırılmamış gözlem formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Taslak görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin olarak Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görevli bir öğretim üyesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli iki öğretmenin görüşleri alınmış, uzmanların öneri ve eleştirileri doğrultusunda veri toplama aracı tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Görüşme formunun son hali İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına ait kazanımların, içeriğin, öğretme-öğrenme sürecinin ve ölçme-değerlendirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik 7 adet açık uçlu sorudan oluşmuştur. Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler mantıklı ve anlaşılır biçimde betimlenir. Yapılan bu betimlemeler yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problem "Girdiler kısmında; 1) Okulun fiziksel ve çevresel şartları ile öğrenci ve öğretmen özellikleri nasıldır?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin veriler MEB'in internet adresinden ve öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Okul 1928-1929 yılında eğitim öğretime açılmıştır. 1939-1940 yılındaKöy Okulu adını alarak 1944 yılına kadar

eğitim-öğretime devam etmiştir. 1976-1977 yılında 10 derslikli ek bina yapılmış ve okulun adıİlkokulu olarak değiştirilerek her iki binada eğitim-öğretime devam edilmiştir.1995-1996 eğitim-öğretim yılında okul bahçesinde bulunan lomanda anaokulu açılmıştır. 31.07. 2001 tarihinde 1944 yılında yapılan tek katlı bina ve lojman yıkılarak 24 derslikli, 6 katlı, asansörlü ve depreme dayanıklı bir bina yapımına başlanmış, 25.05.2002 tarihinde bitirilerek eğitim-öğretime açılmıştır. Yeni bina ile birlikte okul A ve B blok olmak üzere iki binada eğitim ve öğretime devam etmektedir. Okul personeli olarak 1 müdür, 1 müdür başyardımcısı, 4 müdür yardımcısı, 4 anaokulu öğretmeni, 33 sınıf öğretmeni, 35 branş öğretmeni ve 2 rehber öğretmen ile hizmet vermeye devam etmektedir. Okulda ikili eğitim-öğretim yapılmaktadır. Ortaokul kısmı sabah, ilkokul kısmı öğleden sonra öğrenim görmektedir. Okulda toplam 1665 ilkokul öğrencisi ve 1412 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 3077 öğrenci bulunmaktadır. Okulda 1 adet BT (Bilgisayar) sınıfı, 1 adet kütüphane, 1 adet konferans salonu, kantin, müdür yardımcılar odaları, memur odası, öğretmenler odası ve hizmetli odası bulunmaktadır. Toplam 33 derslik bulunan okulun bütün sınıflarında akıllı tahta ve projeksiyon bulunmaktadır. Okulun internet bağlantısı (ADSL) mevcuttur. Okul SBS başarısı olarak ilçe içerisinde ön sıralarda yer almaktadır.

Okuldaki 33 sınıf öğretmeninden biri olan Ö1 eğitim fakültesi mezunu olup 14 yıldır öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Okulda 3 yıldır görev yapmaktadır.

Gözlem yapılan sınıf okulun 5. katında yer almakta ve sınıfa asansörle daha kolay ulaşılabilmektedir. Sınıfın mevcudu 51 kişi ile kalabalık bir sınıftır. Sınıfa sıralar 4 sıra halinde yerleştirilmiştir ve öğrenciler ikili oturmaktadırlar. Sınıfın kalabalıklığı da göz önüne alındığında öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir. Okulun fiziksel şartları göz önüne alındığında okulda fen ve teknoloji laboratuvarı ve araç-gereç odası bulunmamaktadır. Bu durumun eğitim-öğretime olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Böyle bir ortamda öğrenciler somut yaşantılar geçirme fırsatından yoksun kalmaktadırlar ve başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu durum öğretmenlerle yapılan görüşme sürecinde de dile getirilmiştir.

Ö1: *Bazı kazanımları araç-gereç yetersizliğinden dolayı gerçekteştirmekte zorlanıyoruz.*

Ö2: *Araç gereç eksikliğinden dolayı kazanımların bir kısmını gerçekteştirmekte zorluklar yaşıyoruz.*

İkinci alt problem "Süreç boyutunda; İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanma düzeyi nedir?" şeklinindedir. İkinci alt probleme ilişki veriler gözlem ve görüşme yolu ile toplanmıştır.

Gözlem 1: *"Öğretmen sınıfa girdiğinde hala ayakta dolaşan öğrenciler vardı ve öğretmene soru sormaya çalışıyorlardı. Öğretmen bu öğrencilerle teker teker ilgilendi ve sorularını yanıtladı. Öğretmen sınıfa girmesine rağmen öğrencilerin gürlütüsü hala devam ediyordu. Öğretmen sınıfı susturabilmek için sert bir şekilde uyarmak zorunda kaldı.Öğretmen öğrencilere 70- 80 gibi puanlar veriyordu ve sessiz duran öğrencilerin puanları yukarı doğru artıyordu.Öğretmen öğrencilerin kitaplarındaki resimleri incelemelerini ve görüşüklerini anlatmalarını söyleyerek dikkat çekti. Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri kare,dikdörtgen, çember modellerine örnek vermelerini istedi ve konuyu öğrencilerin önbilgileri ile ilişkilendirdi. Öğretmen tahtada ilaç kutularını kullanarak düzlemsel şekillerin nasıl çizileceğini gösterdi.Öğrenciler yanlarında getirdikleri ilaç kutularını kullanarak kare ve dikdörtgen modelleri çizmeye başladı. Öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak onlara geri dönütler verdi. Öğrencilerin çizimler sırasında zorlandıkları görüldü. Öğretmen öğrencilere yardım ederken sınıfın kalabalık olmasından dolayı çok yoruldu. Bir ders boyunca sadece bir kare ve bir dikdörtgen çizilebildi.Bazı öğrencilerin malzemelerinin olmadığı gözlendi. Öğretmen öğrencilere ödev vererek dersi bitirdi. "*

Yapılan gözlemden hareketle öğretmenin programı gerçekteştirmeye çalıştığı söylenebilir. Ancak sınıf mevcudunun kalabalıklığından dolayı kazanımların gerçekteşme hızı yavaşlamakta,öğretmenin bütün öğrencilere ulaşması zorlaşmakta ve öğretmen çok yorulmaktadır.Bu durum programın uygulanmasında olumsuz bir etki yapmaktadır. Gözlem sırasında fark edilen durum öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de dile getirilmiştir.

a) Programın kazanımlarının gerçekteştirilebilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ö1: *"Matematik kazanımlarını gerçekteştirmeye çalışıyoruz.Bazen zaman yeterli gelmiyor. Haftada dört saat matematik yeterli olmuyor.*

Ö2: *"Programın kazanımlarını gerçekteştirmeye çalışıyorum.Sınıflarımız çok kalabalık olduğu için kazanımları yetiştirmiyoruz."*

b) Gerçekteştirmekte zorlandığımız kazanımlar nelerdir?

Ö1: *"Bazı kazanımları araç gereç yetersizliğinden dolayı yapmakta zorlanıyoruz. Öğrencilerin malzeme kullanarak yapacakları kazanımların etkinlikleri çok zaman alıyor.Bunun için hepsini yetiştirmiyoruz. "*

Gözlem 2: *"Öğretmen öğrencilerden cetvel ve gönyelerini çıkarmalarını istedi.Bazı öğrencilerin cetvel ve gönyelerinin olmadığı gözlendi. Öğretmen projeksiyondan üçgen çiziminin nasıl yapıldığını izletti ve çizimler sırasında dikkatlice izlemelerini, aynısını onların da çiziceğini söyledi. Öğrenciler bir kenarı 3 cm olan kare çizmeye başladı. Öğrencilerin bazıları kareleri yanlış çizdiği için öğretmen tarafından uyarıldı. Öğretmen sınıfta dolaşarak öğrencilerin çizimlerini kontrol etti.Daha sonra projeksiyondan dikdörtgen çiziminin nasıl yapıldığını izletti ve çizimler sırasında dikkatlice izlemelerini, onların da aynısını çiziceğini söyledi. Öğrencilerin daha çabuk bir şekilde çizip bitirdiği görüldü. Öğretmen öğrencilerin ders kitaplarını açmalarını istedi. Konu ile ilgili burada bulunan alıştırmaları tamamlamalarını söyledi. Ders sonuna kadar öğrenciler alıştırmaları tamamlamaya çalıştı. "*

Yapılan gözlemden hareketle öğretmenin projeksiyonu etkin bir şekilde kullandığı görülmektedir. Araç-gereç eksikliğini bu şekilde tamamladığı söylenebilir. Yapılan çalışmaların uygulamaya dönük olduğu görülmektedir; ancak öğretmenler bu durumdan memnun değiller.Yapılan görüşmelerde bunu şöyle dile getirmektedirler.

c)“Programın içeriğine (konularına) yönelik görüşleriniz nelerdir ?

Ö1: “İçerik kolay ve çocukları sınavlara hazırlamıyor. Ancak sınavlarda daha zor sorular geliyor.Ek kaynak kullanmak zorunda kalıyoruz.”

Ö2: “İçerik kolay ve sınavlarla uyumsuz olduğunu düşünüyorum.

Öğretmenler içeriğin kolay ve sınavlarla uyumsuz olduğunu düşünüyorlar. İçeriğin sınavlarda sorulan sorularla uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

d) “Programın içerik düzenlemesinin (konu sıralaması) uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

Ö1: “ Konu sıralamasının uygun olduğunu düşünüyorum. Konular birbirini tamamlıyor.

Ö2: “Konu sıralamasının uygun olmadığını düşünüyorum. Dört işlem ile ilgili konuların sene başında görülmesi gerektiğini düşünüyorum.

Yorumlara bakıldığında öğretmenlerin konu ile ilgili fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Dört işlem matematiğin temelini oluşturduğu düşünülürse öğretmenin hiç de haksız olmadığı söylenebilir.

e) Programın ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleriniz nelerdir ?

Ö1: “Her performans ödevini veremiyoruz.Genelde performans ödevlerini veliler yaptığı için performans ödevlerinin okulda yapılması taraftarıyım.”

Ö2: “Okulda portfolyoları saklayabileceğimiz bir yer bulamıyoruz. Proje ödevlerini ya öğrenci kendisi yapmıyor ya da özensiz yapıyor.”

Öğretmen yorumları ndan hareketle öğretmenlerin performans ve proje ödevlerini velilerin yapmasından ve okulda yer sıkıntısından şikayetçi oldukları görülmektedir.

Üçüncü alt problem “Ürün boyutunda İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” seklindedir. Bu alt probleme ilişkin veriler öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

a) Programın uygulanmasına yönelik görüşleriniz nelerdir ?

Ö1: “ Uygulama esnasında genel olarak bir sorun yok;ancak içerik SBS’ ye uygun hazırlanırsa ve etkinlik değil de soruların daha zengin olması gerektiğine inanıyorum.”

Ö2: “Uygulamada sorun yaşamıyoruz; ancak içeriğin basit ve eksik kaldığını düşünüyorum.”

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere programın uygulanması sırasında pek sıkıntı yaşamamaktadırlar.Sadece programın sınavlara uygun hazırlanırsa daha iyi olacağını dile getirmektedirler.

b) İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nda uygulayamadığımız etkinlikler nelerdir ?

Ö1: “ Öğrencilerin kendi yaptıkları etkinlikler çok zamanımızı alıyor. Hepsini yapamıyoruz. Örneğin kesir elde etme etkinliği, uzunluk ölçüleri etkinliği gibi...”

Ö2: “ Öğrencilerin kendilerinin araç gereç kullanarak yaptıkları etkinlikler zaman açısından bizleri zorluyor; bu yüzden bunları projeksiyondan izletiyoruz.

Öğretmenler araç gereç kullanarak yaptıkları etkinliklerin çok zaman aldığını, etkinliklerin tamamını yetiştiremediklerini belirtmişlerdir.

c) “Programın öğrencilere hangi olumlu özellikleri kazandırdığını düşünüyorsunuz ?”

Ö1: “Örneğin markette para üstü almada,pazarda kg’ı verilen meyve ve sebzelerin parasını hesaplamada çok işe yararmaktadır.Ayrıca tahmin yürütmede çok önemlidir.Kısaca matematik hayatta çocuklara en gerekli derstir.”

Ö2: “Satın alınan yiyeceklerin fiyatını hesaplamada kolaylık sağladını düşünüyorum.”

Öğretmenler matematiğin günlük hayatta çok işe yaradığını, öğrencilere tahmin yürütme becerisi kazandırdığını ve alış verişte önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuçlar ve Öneriler

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 bulunmaktadır.

Okulda A ve B blok olmak üzere iki binada eğitim ve öğretim yapılmaktadır. Okul personeli olarak 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 4 müdür yardımcısı, 4 anaokulu öğretmeni, 33 sınıf öğretmeni, 35 branş öğretmeni ve 2 rehber öğretmen ile hizmet vermeye devam etmektedir. Okulda ikili eğitim-öğretim yapılmaktadır. Ortaokul kısmı sabah, ilkokul kısmı öğleden sonra öğrenim görmektedir. Okulda toplam 1665 ilkokul öğrencisi ve 1412 ortaokul öğrencisi olmak üzere toplam 3077 öğrenci bulunmaktadır. Okulda 1 adet BT (Bilgisayar) sınıfı, 1 adet kütüphane, 1 adet konferans salonu, kantin, müdür yardımcıları odaları, memur odası, öğretmenler odası ve hizmetli odası bulunmaktadır. Toplam 33 derslik bulunan okulun bütün sınıflarında akıllı tahta ve projeksiyon bulunmaktadır. Okulun internet bağlantısı (ADSL) mevcuttur. Okul SBS başarısı olarak ilçe içerisinde ön sıralarda yer almaktadır.

Okuldaki 33 sınıf öğretmeninden biri olan Ö1 eğitim fakültesi mezunu olup 14 yıldır öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Okulda 3 yıldır görev yapmaktadır.

Gözlem yapılan sınıf okulun 5. katında yer almakta ve sınıfa asansörle daha kolay ulaşılabilmektedir. Sınıfın mevcudu 51 kişi

ile kalabalık bir sınıftır. Yapılan görüşme ve gözlemler ışığında sınıfın kalabalıklığı, altyapı ve araç-gereç eksikliklerinin programın uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına paralel şekilde Şahin(2007)'e göre de 2004 programlarına getirilen eleştiriler incelendiğinde sınıf mevcudlarının kalabalıklığı, araç gereç eksikliği ve okulların fiziksel şartlarının uygun olmaması üzerinde yoğunlaşıldığı 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 mevcudları, 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 başarılı olabilmesinde en önemli engel OKS ve ÖSS gibi öğrenci ilgi, yetenek ve değerlerini dikkate almayan, çoğunlukla bilgi ve kavrama becerileri üzerine kurulu akademik sınavlardır. Bu sınavlar, anlayışları ve araçları değiştirilmedikçe öğrenciler okul ve dersane arasında bir ikilem yaşamak zorunda kalacaklardır. Öğretmenler performans ve proje ödevlerini velilerin yapmasından ve okulda yer sıkıntısından şikayetçi olduklarını da belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bal (2009) da yaptığı çalışmada 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 ve bundan dolayı etkinliklerin tamamını yetiştirememektedirler. Ayrıca matematiğin günlük hayatta çok işe yaradığını, öğrencilere tahmin yürütme becerisi kazandırdığını ve alış verişte önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Bal (2009)' in öğrencilerin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına ilişkin en çok matematik dersindeki konuları günlük hayatta kullanabilmelerine yardımcı olduğu, akıl yürütme, problem çözmeye, araştırma becerilerini geliştirdiği bulguları ile benzerdir.

Çalışma sonunda şu önerilerde bulunulmuştur:

Matematik dersinin haftalık ders saatinin artırılması gerekmektedir.

Okulların altyapı ve araç gereç eksikliğinin tamamlanması programın daha iyi uygulanmasını sağlayacaktır.

Performans ve proje ödevlerinin bir kısmının okulda yapılması uygun olacaktır.

OKS, SBS ve LYS gibi sınavların anlayışları ve araçları programlarla uyumlu hale getirilmelidir.

Araştırmacıların farklı program değerlendirme yaklaşımları kullanarak değerlendirme yapmaları programların güçlü ve zayıf taraflarını açığa çıkarmayı sağlayacaktır.

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. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bayat, S. (2012). Stake'in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanma sürecinin değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi -1: Gelişmeler, Politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*. 2, 1, 18-27.
- Köroğlu, 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.
- Orbeyi, S. (2007). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Canakkale.
- 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 İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 2, 126-149.
- Paper, K. ve Hare, K. (1999). Development Of an Evaluation Research-Based Knowledge Education Model About to Establish Teacher. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 353, 377.
- Stake, R.E. (1975). The Countenance Of Educational Evaluation. Retrieved form (<http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>, 13.06.2014).
- Şahin, I. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Yıldırım ve Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

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. Eğitim sadece okullarda yer alan ekibin sorumluluğunda bir iş değil; toplumun her bireyinin bilincine kazılı olması gereken bir görevdir. Toplumların ileri gitmesinde önemli rol oynayan kurumlardan birisi de yerel yönetimlerdir. Eğitim konusunda gerçekleştirilen önemli yerel yönetim hizmetlerinden birisi de “bilgi evleri”dir. 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: Öncelikle çeşitli kaynaklardan yapılan tarama yöntemi ve belediyelerle yapılan görüşmeler ile İstanbul’daki ilçe belediyelerinde bulunan bilgi evi sayıları tespit edilmiştir. Türkiye’deki ilk bilgi evi Zeytinburnu Belediyesi’nce kurulduğu için örnek olarak bu ilçe seçilmiştir. Bilgi evlerinde ne gibi hizmetler verildiği betimleyici nitelikte ele alınmıştır. Ayrıca eğitim hizmeti alan ailelerden 140 kişi ile anket uygulaması yapılmıştır. Katılımcılar rastlantısal olarak belirlenmiştir. Anket sonuçları frekans dağılımı şeklinde derlenmiştir.

Araştırmanın Bulguları: Türkiye’deki ilk bilgi evi 2005 yılında Zeytinburnu Belediyesi tarafından hizmete girmiştir. Projenin çocuklar ve aileleri üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle devam edilmiş ve ilçe genelinde 7 adet bilgi evi açılmıştır. Yapılan anket çalışmasının değerlendirilmesinde bilgi evlerinden faydalanan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelir seviyesinin alt ve orta gelir grubu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında; çoğunlukla ortaokul ve lise mezunu oldukları söylenebilir. Kuruluşundan bugüne kadar bilgi evlerinden toplam 39.725 kişi faydalanmıştır. Ebeveynler en çok öğrencilerin ders çalışmasına faydalı olduğunu ve ödevlerine yardım edindiği için çocuklarını gönderdiklerini belirtmişlerdir. Memnuniyet durumunun yüksek görüldüğü uygulamanın katılımcılar açısından etkili olarak kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler: Günümüzde bilgi ve eğitime verilen önem ülkelerin kalkınmasının en etkin araçtır. Bu çalışmada yerel yönetimlerin bu süreçteki rolüne vurgu yapılmış; uygulama örneği olarak 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. Bilgi evlerinin sayısının artması veya benzer eğitim programlarının yerel yönetimler tarafından desteklenmesi gelecek kuşaklar için sürdürülebilir kentler yaratılmasına fayda sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yerel Yönetim, Eğitim, Kentsel Politika

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) Toplumların 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 kamu kurumlarıdır.

5393 sayılı Belediye Kanununa göre belediyeler; imar, su, kanalizasyon, ulaşım, alt yapı; coğrafi ve kent bilgi sistemleri, çevre, temizlik, katı atık, zabıta, itfaiye, acil yardım, ambulans, şehir içi trafik; defin, mezarlık; ağaçlandırma, park, yeşil alan; konut, kültür, sanat, turizm, spor; sosyal hizmet ve yardım, nikâh, meslek ve beceri kazandırma; ekonomi ve ticaretin geliştirilmesi hizmetlerini yapar veya yaptırır. 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu da; “yetişkinler, yaşlılar, engelliler, kadınlar, gençler ve çocuklara yönelik her türlü sosyal ve kültürel hizmetleri yürütmek, geliştirmek ve bu amaçla sosyal tesisler kurmak, meslek ve beceri kazandırma kursları açmak, işletmek veya işlettmek” görevlerini belediyelere vermektedir.

Eğitilmiş bireylerin kalkınmadaki olumlu rolü açıktır. Ancak toplumun bir bölümünde “eğitim sadece okullarda verilir” gibi bir düşünce hâkimdir. Oysa eğitim; ülkemizin ilerlemesi adına her bireyin sorumluluk alanına giren bir ödevdir. Bu sorumluluk yerel yönetimler için de geçerlidir. Bu çalışmada yerel yönetimlerin eğitim konusundaki hizmetinin ne denli olduğuna dikkat çekilmiş; başarılı bir örnek olan Zeytinburnu Belediyesi’nin Bilgi Evleri projesi üzerinde durulmuştur.

Yerel yönetimlerin temel görevi kentin sosyal, ekonomik ve fiziki kalkınmasına katkı sağlamaktır. Yenilikçi yerel yönetim hizmetlerinin çıkış noktası budur. 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 projesi”ni 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: Son yıllarda yerel yönetimlerin toplumsal politika geliştirici nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Yerel toplumsal kalkınmanın önemli alanlarından birisi de eğitimidir. Bu çalışmanın amacı; yerel yönetimlerin sunduğu eğitim hizmetleri çerçevesinde “Bilgi Evleri” projesinin etkililiğini belirlemektir.

Araştırmanın Yöntemi: Öncelikle çeşitli kaynaklardan yapılan tarama yöntemi ve belediyelerle yapılan görüşmeler ile İstanbul’daki 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) Belediyenin Bilgi Evleri Koordinatörlüğü(2014) ile görüşülmüştür. Çalışmada Zeytinburnu Belediyesi Bilgi Evlerinde ne gibi hizmetler verildiği betimleyici nitelikte ele alınmıştır.

Şu anda Zeytinburnu Belediyesi’ne ait 7 adet bilgi evi bulunmaktadır. Buralardan eğitim hizmeti alan öğrencilerin aileleri ile anket uygulaması yapılmıştır. Her bir bilgi evinin kullanıcılarından 20 adet anket uygulaması ile toplam 140 anket doldurulmuştur. Katılımcılar rastlantısal olarak belirlenmiştir. Ankette ailenin ortalama aylık gelir durumu, öğrencilerin anne ve babasının öğrenim durumu, çocukları bilgi evlerine gönderme nedenleri ve bilgi evi hizmetinden memnuniyet durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Anket sonuçları frekans dağılımı şeklinde derlenmiştir.

Araştırmanın Bulguları: Eğitim, toplumların ilerlemesinde temel adımdır. Bilgi evlerinde, evinde uygun çalışma ortamı bulamayanlara etüt ve ders çalışma imkânı sunmak, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve sanatsal etkinliklerle yeteneklerini keşfetmeye yönelik faaliyetler yapmak hedeflenmektedir. Türkiye’deki ilk bilgi evi 2005 yılında Zeytinburnu Belediyesi tarafından hizmete girmiştir. Projenin çocuklar ve aileleri üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle devam edilmiş ve ilçe genelinde 7 adet bilgi evi (Beştelsiz, Seyit Nizam, Merkezefendi, Sümer, Yenidoğan-Gökalp, Yeşiltepe, Veliefendi) açılmıştır.



Beştelsiz Bilgi Evi



Merkezefendi Bilgi Evi



Seyitnizam Bilgi Evi



Sümer Bilgi Evi



Yenidoğan-Gökalp Bilgi Evi



Yeşiltepe Bilgi Evi



Veliefendi Bilgi Evi

Şekil 1 Zeytinburnu belediyesi bilgi evleri

Zaman içerisinde bilgi evleri çalışması giderek yaygınlaşmış ve diğer belediyelerde de uygulanmıştır. İstanbul’daki ilçe belediyelerindeki bilgi evi sayısı araştırılmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

- Seminer ve konferanslara katılma
- Toplu gezi faaliyetlerine katılma

Her bilgi evinde kütüphane, bilgisayar salonu, çok amaçlı salonlar bulunmaktadır. Öğrenciler farklı zaman dilimlerinde yaş ve okul durumlarına göre, öğretmenlerinin eşliğinde bu salonlardan faydalanmaktadır.



Şekil 2 Beşelsiz bilgi evi kütüphanesi genel görünüm

Üyelerin sosyal ve kültürel açıdan kendilerini geliştirip özgüven kazanabilecekleri kulüp çalışmaları yapılmaktadır. Bilgisayar, güzel konuşma, oyun, tarih ve düşünce, dil ve yazı, biyoloji ve doğa, gezi, İngilizce, uzay ve fizik, sosyal bilimler, kitap dostları, düşünce, kirigami, origami, resim, safahat okumaları, sahne ve gösteri sanatları, satranç, sesli okuma, şiir dostları kulüpleri bulunmaktadır.

Bilgi evleri hizmetlerinin tüm giderleri Zeytinburnu Belediyesi öz kaynaklarıyla sağlanmaktadır. Ancak kent esnafı başarılı öğrencilere; berberde tıraş olma, terzide kıyafet dikimi, pasta ikramı, yemek ikramı, giyim eşyası ödülü, ayakkabı ödülü, kırtasiye ödülleri gibi çeşitli yerel dinamiklerle destek vermektedir.

Araştırma sürecinde, Zeytinburnu Belediyesine bağlı 7 adet bilgi evinden faydalanan 140 adet öğrencinin velisi ile anket uygulaması yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi; ankete katılan velilerin 86(%61,43) adedi kadın; 54(%38,57) adedi erkektir. Genel olarak babalar çalıştığı ve öğrencileri anneleri getirip götürdüğü için bu oranın görülmesi doğal olarak karşılanabilir.

Tablo 2
Cinsiyet Durumu

	f	%
Erkek	54	38,57%
Kadın	86	61,43%
Toplam	140	100,00%

Bilgi evlerinden faydalanan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelir durumuna bakıldığında; Tablo 3’de görüldüğü gibi, katılımcıların %49,29(69 kişi)unun 0-1000TL. aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Bunu takip eden grup ise %37,14(52 kişi) ile 1001-2000TL. aralıktadır. En az yoğunlukta görülen grup %3,57(5 kişi) ile 3001 TL. ve üzerinde gelir sahibi olan ailelerdir.

Türkiye İstatistik Kurumu’nun Eylül-2013 tarihli “Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması”na göre; Türkiye’de hanehalkı başına düşen ortalama yıllık kullanılabilir gelir 26.577 TL. dir.(TUIK,2014) Bu rakam aylık olarak 2214,75 TL. ye denk gelmektedir. TUIK verileri baz alınarak bakıldığında; Zeytinburnu Belediyesi Bilgi evlerinden faydalanan öğrencilerin ailelerinin ortalama aylık gelir seviyesinin alt-orta gelir grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 3*Aylık Ortalama Gelir Durumu*

	f	%
0-1000 TL	69	49,29%
1001-2000 TL.	52	37,14%
2001-3000 TL.	14	10,00%
3001 TL. ve üzeri	5	3,57%
Toplam	140	100,00%

Anketin 3. ve 4. sorularında bilgi evlerinden faydalanan öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumları araştırılmış ve Tablo 4'te gösterilmiştir. 140 adet katılımcının 8 tanesinin annesinin okuryazar olmadığı görülmektedir. Sadece okuryazar olan anne sayısı 16 iken; baba sayısı 14'tür. Anne öğrenim durumuna bakıldığında en yoğun görülen öğrenim durumu %30,00(42 kişi) ile ilkökul mezunudur. Babalarda en yoğun görülen grup 43 kişi(%30,71) ile lise mezunudur. Lisans derecesinde öğrenim seviyesine sahip anne sayısı 8 iken; baba sayısı 14'tür. Genel olarak anne-baba öğrenim durumlarına bakıldığında; annelerin öğrenim durumlarının babalara göre daha düşük olduğu ve ebeveynlerin çoğunlukla ortaokul ve lise mezunu oldukları söylenebilir.

Tablo 4*Anne ve Baba Öğrenim Durumu*

	Anne Öğrenim Durumu		Baba Öğrenim Durumu	
	f	%	f	%
Okuryazar değil	8	5,71%	-	0,00%
Okuryazar	16	11,43%	14	10,00%
İlkokul	42	30,00%	26	18,57%
Ortaokul	30	21,43%	24	17,14%
Lise	25	17,86%	43	30,71%
Önlisans	11	7,86%	19	13,57%
Lisans	8	5,71%	14	10,00%
Toplam	140	100,00%	140	100,00%

Zeytinburnu Belediyesi Bilgi Evleri Koordinatörlüğü'nden alınan bilgilere göre; kuruluşundan bugüne kadar bilgi evlerinden toplam 39.725 kişi faydalanmıştır. Kademelere göre; 19.704 ilköğretim, 10.758 lise, 1.976 üniversite öğrencisine; ayrıca 6.837 yetişkine hizmet verilmiştir. Açıldığı yıldan bu yana resmi kayıtlara göre 437.574 ödünç kitap verilmiştir. Bu rakam birçok il kütüphanesinden öndedir. Bu yanı ele alındığında; bilgi evlerinin yerel halk üzerindeki kitap sevgisi aşılama yönü oldukça olumludur. Anketin 5. sorusunda katılımcılara bilgi evlerinden faydalanma nedenleri sıralanmış ve kendilerine uygun olanları işaretlemeleri istenmiştir. Ebeveynler en çok öğrencilerin ders çalışmasına faydalı olduğunu ve ödevlerine yardım edildiği için çocuklarını gönderdiklerini belirtmişlerdir. Bi 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	113	21,73%
Ders çalışmasına faydalı olduğu için	140	26,92%
Ödevlerine yardım ettikleri için	138	26,54%
Dershaneye gönderemediğim için	129	24,81%
Toplam	520	100,00%

Katılımcılara bilgi evlerinden memnuniyet durumları sorulduğunda; 140 katılımcının 124(%88,57) 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	124	88,57%
Memnunum	15	10,71%
Kararsızım	1	0,71%
Memnun değilim	-	0,00%
Kesinlikle memnun değilim	-	0,00%
Toplam	140	100,00%

Araştırmanın Sonuçları ve Öneriler: Ülkemizin dünya çapında rekabetçi bir şekilde yerini alması ve sürdürülebilir büyümesi için eğitim çok etkili bir 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 kesimdeki çocukların eğitimlerine destek vermek yolu ile onların geleceğine katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde eğitimin ekonomik, toplumsal, kültürel kalkınmayı hızlandıran en önemli faktör olduğu bilinmektedir. Eğitimin genel amacını yakalayan bireyler ekonomik kalkınmanın gerektirdiği nitelikli iş gücünü oluşturarak üretim düzeyinin artmasını ve ekonominin hızla kalkınmasını sağlamaktadır (Öztürk, 2005).

Eğitimin amacı, bilgi seviyesi yüksek; hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, sağlıklı bir toplum yetiştirmektir. Eğitimdeki tüm yenileşme ve gelişme girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir. Eğitim, toplumda değişmelerden sorumlu olması nedeniyle değişime diğer sistemlerden önce uyum sağlamak durumundadır. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanların nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlıdır. Bunun için, sosyoekonomik gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsuru, toplumun eğitim düzeyidir (Çakmak, 2008). Günümüzde bilgi ve eğitime verilen önem, ülkelerin kalkınmasında etkin araçlardan biridir. Dolayısıyla eğitim, toplumun her birey ve kurumunun sorumluluğundadır. Bu çalışmada yerel yönetimlerin bu süreçteki rolüne vurgu yapılmış; uygulama örneği olarakta bilgi evleri çalışması irdelenmiştir.

Örnekleme 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. Ebeveynler en çok öğrencilerin ders çalışmasına faydalı olduğu ve ödevlerine yardım edildiği için çocuklarını gönderdiklerini belirtmişlerdir. Önemli bir eğitim hizmeti olarak bilgi evleri uygulamasında; katılımcıların memnuniyet oranı oldukça yüksek görülmektedir.

Bilgi evlerinin sayılarının artması sayesinde eğitimine destek verilen çocuklar yarının donanımlı bireyleri olacaklardır. Unutulmamalıdırki, bugünün çocuk ve gençlerine yapılacak eğitim yatırımı ülkemizin gelecekteki konumunu belirlemede etkili olacaktır. 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

Çakmak, Özlem (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 33-41.

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

Oğuzkan, A. Ferhan. (1974) Eğitim terimleri sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu

Öztürk, Nazım. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü, Sosyoekonomi, (1), 27-44.

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(2013) www.zeytinburnu.bel.tr, Erişim Tarihi:15.11.2014

Zeytinburnu Belediyesi Bilgi Evleri Koordinatörlüğü(2013) www.bilgievi.org.tr, Erişim Tarihi:15.11.2014

ID: 79

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nilgün YENİCE¹

Adnan Menderes Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölümü,
nyenice@gmail.com

Barış ÖZDEN²

Fen ve Teknoloji Öğretmeni,
barisozdn@gmail.com

Ceyda BALCI³

Fen ve Teknoloji Öğretmeni
cydbalci@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 355 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada Elder (1999) tarafından geliştirilen ve Acat, Tüken ve Karadağ (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının, cinsiyetlerine öğrencilerin lisede okumak istedikleri okul türü tercihlerine ve anne-baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Bilimsel Epistemolojik inanç, Fen ve Teknoloji Eğitimi, İlköğretim Öğrencileri.

INVESTIGATION OF SCIENTIFIC EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF EIGHTH GRADE STUDENTS' IN TERMS OF SOME VARIABLES

Nilgün YENİCE¹

Adnan Menderes University,
Faculty of Education,
Department of Science
Education, nyenice@gmail.com

Barış ÖZDEN²

Science Teacher,
barisozdn@gmail.com

Ceyda BALCI³

Science Teacher
cydbalci@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate 8th grade primary school students' level of scientific epistemological beliefs in terms of some variables. Research is a relational scanning model. The sample of the research was consist of 355 8th graders primary school students'. Research, “Scientific Epistemological Beliefs Scale” which was developed by Elder (1999) and adapted in Turkish by Acat, Tüken and Karadağ (2010) and “Personal Data Form” were used. In analysing data, Kruskal Wallis H-test, Mann Whitney U-test were performed. According to the results of research, it was found that there was a significant difference between “scientific epistemological beliefs of 8th grade primary school students according to their gender, choice of the school types that they want study and their parents' educational status. In the light of the findings of the study, suggestions were made.

Keywords: Scientific Epistemological Beliefs, Science Education, Elementary Students.

Giriş

Son yıllarda değişen dünyada öğrencilerin bilimi özümseyen ve hayatlarında kullanabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamak önemli görülmektedir. Bilimi anlayan ve bilimsel bilgileri günlük hayatta kullanabilen bireyler yetiştirmede en önemli derslerin başında, “Fen ve Teknoloji dersi” gelmektedir. Fen ve Teknoloji eğitiminin amaçları incelendiğinde de, öğrencilerin fen bilimlerinin felsefesini anlamalarının ön sıralarda yer aldığı görülmektedir (Çepni, 2008; Doğru & Kırıyıcı, 2005). Ancak, öğrencilerin bilimi anlamada ve bilimsel bilgileri edinme sürecinde bilim anlayışındaki farklılaşmaları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Bilim geçmişten günümüze “Çağdaş” ve “Geleneksel” anlayış olmak üzere ikiye ayrılmış ve bu anlayışlar, farklı felsefi akımlardan etkilenmişlerdir (Uzun, 2011). Ancak, günümüzde geleneksel bilim anlayışı etkinliğini yitirmiş ve “Geleneksel” bilim anlayışı yerine “Çağdaş” bilim anlayışı daha fazla kabul görmeye başlamıştır. Bilim anlayışında meydana gelen değişimler bilimsel düşünce ve bilimsel bilgi anlayışında da farklılaşmalara neden olmuştur. Buradan hareketle, bilimsel düşünce ve bilimsel bilgi anlayışında ortaya çıkan farklılaşmalar, oluşturulan eğitim programlarını etkilemiştir. Aynı

zamanda farklılaşmaya bağlı olarak bilimsel bilginin nasıl elde edildiği, bunu oluşturan bilim insanlarının özelliklerinin ne olduğuna ilişkin yeni standartlar geliştirilmiştir (AAAS 1993, NRC 1996).

Türkiye’de 2005 yılında yenilenen Fen ve Teknoloji programı incelendiğinde, pozitivizm ötesi paradigma içinde yer alan yapılandırmacılığın temel alındığı görülmektedir (MEB, 2006). Aslında bir epistemoloji olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık bilgiye ve bilime olan bakışı değiştirmiştir. Bu açıdan öğrencilerin bilimi ve bilimsel bilgiyi bu farklı bağlamda nasıl anlamlandırdıkları önem kazanmaktadır (Tüken, 2006).

Bilim kapsamında ele alınan çalışmaların genellikle bilimin doğası ve bilimsel bilgiye ilişkin görüşler olarak ifade edildiği görülmekle birlikte, bilim epistemolojisi kavramı da literatürde yer almaktadır. Bilim epistemolojisi bilimi, bir bilme yolu olarak ele almaktadır ve bilimsel bilginin gelişimi ile ilgili değer ve inançları ifade etmektedir (Lederman, 1992). Epistemoloji bilginin kaynağını, sınırlarını, bilginin nasıl edinildiğini ele alan felsefe alanıdır (Çuçen, 2005). Bilim kapsamında ele alınan epistemolojide bilimsel bilginin kaynağı, sınırları, nasıl edinildiği ön plana çıkmaktadır ve özellikle yapılandırmacı epistemolojinin yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte bireysel bir farklılık olan epistemolojik inançların bu alanda yapılan çalışmalarda odak noktası olduğu görülmektedir (Deryakulu, 2004). Çalışmalar incelendiğinde, bilim kapsamında ele alınan epistemolojik inançlar “Bilimsel Epistemolojik İnanç” kavramıyla 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).

Uzun yıllar boyunca bilim ve bilimsel bilginin doğası üzerinde çalışan ve ölçek geliştirme çalışmaları yapan araştırmacılara göre, bilimin doğasının tam bir tanımı yapılamamıştır. Ancak, araştırmacılar bilimsel bilgilerin sahip olması gereken özellikler noktasında anlaşmaya varmışlardır (Ryan ve Aikenhead, 1992; Smith ve Scharman, 1999; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002; Çelikkemir, 2006; Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2009). Araştırmacılara göre bilimsel bilginin özellikleri;

- ◆ Bilimsel bilginin kesin olmaması,
- ◆ Bilimsel bilginin deneysel olması,
- ◆ Bilimsel bilginin öznel olması,
- ◆ Bilimsel bilginin oluşumunda hayal gücünün ve yaratıcılığın etkili olması,
- ◆ Bilimsel bilginin gözlemlerin ve çıkarımların birleşmesiyle oluşması ve
- ◆ Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel tabanlı olması şeklinde ifade edilmiştir.

Kıray (2010) bilimin (fenin) doğasını, epistemolojiyi temel alarak dört ayrı başlık altında incelemiştir. Bunlar; *Bilimsel Bilginin Kaynağı, Bilimsel Bilginin Doğruluk Derecesi, Bilimde Bilginin İlerlemesi, Bilimsel Bilginin Tutarlılığı ve Geçerliliği şeklinde açıklanmıştır*. Dolayısıyla, öğrencilerin epistemolojik olarak bilimin (fenin) doğasını anlamalarının temelinde bilimsel bilginin oluşturulma ve elde edilme sürecinin yer aldığı söylenebilir.

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; Tüken, 2010; Yenice ve Saydam, 2010; Boz, Aydemir & Aydemir, 2011; Özkal vd., 2011) ilköğretim seviyesinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Boz vd. (2011) ilköğretim 4., 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemiş ve bu inançların sınıf düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Tüken, (2010) kentlerde ve kırsal kesimde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemiş ve öğrencilerin inançlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yenice ve Saydam (2010) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin öğrencilerin cinsiyet ve lisede okumak istedikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, yerleşim yeri değişkenine göre şehirde yaşayanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Conley vd. (2004) 187 5. sınıf öğrenci ile yaptıkları çalışmada, bilim alanında epistemolojik inançların zamanla nasıl değiştiğini ve bu gelişimde cinsiyetin, başarının, etnik özelliğin ve sosyo-ekonomik statünün nasıl bir role sahip olduğunu incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, cinsiyet ve etnik özelliklerin kesin ya da orta seviyede bir etkisi olmadığı; fakat sosyo-ekonomik statü ve başarının öğrencilerin epistemolojilerindeki gelişimi etkilediği tespit edilmiştir. Kang, Scharmann ve Noh (2005) tarafından Kore’de yürütülen çalışmada 6. 8. ve 10. sınıf öğrencilerinin epistemolojik görüşlerinin belirlenmesi; bu görüşlerle sınıf seviyeleri ve fen deneyimleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanan çalışma sonucunda, sınıf seviyelerine bağlı olarak bilime ilişkin çok gelişmiş görüşlere rastlanmıştır.

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.

Problem Cümlesi

“İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları ne düzeydedir?” problem cümlesinden hareketle, aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları, lisede okumak istedikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları, anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları, baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Evren ve örneklem

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.

Veri Toplama Araçları

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 güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin güvenilirlik çalışması yeniden yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

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).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı Bilimsel Epistemolojik İnançlar ölçeğinin *Otorite ve Doğruluk, Bilgi Üretme Süreci, Bilginin Kaynağı, Akıl Yürütme ve Bilginin Değişirliği* alt boyutlarında incelenmiş ve öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Otorite ve Doğruluk	Erkek	170	191,49	31432,00	,017*
	Kız	185	165,61		
Bilgi Üretme Süreci	Erkek	170	169,10	14212,00	,113
	Kız	185	186,18		
Bilginin Kaynağı	Erkek	170	176,09	15399,50	,735
	Kız	185	179,76		
Akil Yürütme	Erkek	170	164,16	13372,00	,012*
	Kız	185	190,72		
Bilginin Değişirliği	Erkek	170	180,31	15333,00	,682
	Kız	185	175,88		

Tablo 1 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin *Otorite ve Doğruluk* ile *Akil Yürütme* alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Elde edilen bulgulara göre, *Otorite ve Doğruluk* ile

Akl yürütme alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının kız öğrenciler lehine farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerin bilimsel bilginin otoritelerde olma durumu ve doğruluk değeri boyutunda ve akıl yürütme alt boyutunda erkek öğrencilere göre daha gelişmiş inançlara sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin *Bilgi Üretme Süreci*, *Bilginin Kaynağı* ve *Bilginin Değişirliği* boyutlarındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > ,05$). Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin *Bilgi Üretme Süreci*, *Bilginin Kaynağı* ve *Bilginin Değişirliği* boyutlarındaki inançlarının cinsiyetlerine göre bir farklılaşma göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları lisede okumak istedikleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin lisede okumak istedikleri okul türü değişkenine göre epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki farklılaşma durumları Kruskal Wallis H-testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Lisede Okumak İstedikleri Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Lise Okumak İstedikleri Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı fark
Otorite ve Doğruluk	1.Fen Lisesi	33	115,12	23,784	,000*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	2.Anadolu Öğretmen Lisesi	46	142,72			
	3.Anadolu Lisesi	226	188,20			
	4.Diğer	50	205,84			
Bilgi Üretme Süreci	1.Fen Lisesi	33	224,08	16,857	,001*	1-3,1-4, 2-4
	2. Anadolu Öğretmen Lisesi	46	206,78			
	3.Anadolu Lisesi	226	173,05			
	4.Diğer	50	143,49			
Bilginin Kaynağı	1.Fen Lisesi	33	132,95	10,792	,013*	1-3,1-4
	2. Anadolu Öğretmen Lisesi	46	155,73			
	3.Anadolu Lisesi	226	187,50			
	4.Diğer	50	185,29			
Akl Yürütme	1.Fen Lisesi	33	196,50	4,698	,195	-
	2. Anadolu Öğretmen Lisesi	46	198,11			
	3.Anadolu Lisesi	226	175,06			
	4.Diğer	50	160,58			
Bilginin Değişirliği	1.Fen Lisesi	33	225,91	16,137	,001*	1-3,1-4, 2-4
	2. Anadolu Öğretmen Lisesi	46	197,25			
	3.Anadolu Lisesi	226	175,48			
	4.Diğer	50	140,05			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin lisede okumak istedikleri okul türü değişkeni ile Otorite ve Doğruluk, Bilgi Üretme Süreci, Bilginin Kaynağı ve Bilginin Değişirliği alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları ve sıra ortalamalarına göre, öğrencilerin Otorite ve Doğruluk alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının, Fen lisesinde okumak isteyen öğrenciler ile Anadolu lisesinde ve diğer liselerde okumak isteyen öğrenciler arasında ve Fen lisesinde okumak isteyen öğrenciler lehine, ayrıca Anadolu öğretmen lisesinde okumak isteyen öğrenciler ile Anadolu lisesinde ve diğer liselerde okumak isteyen öğrenciler arasında ve Anadolu öğretmen lisesinde okumak isteyen öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin Bilgi Üretme Süreci ile Bilginin Değişirliği alt boyutlarındaki puan ortalamalarının Fen lisesinde okumak isteyen öğrenciler ile Anadolu lisesinde ve diğer liselerde okumak isteyen öğrenciler arasında ve Fen lisesinde okumak isteyen öğrenciler lehine, ayrıca Anadolu öğretmen lisesinde okumak isteyen öğrenciler ile diğer liselerde okumak isteyen öğrenciler arasında ve Anadolu öğretmen lisesinde okumak isteyen öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bilginin Kaynağı alt boyutu puan ortalamalarının ise; Fen lisesinde okumak isteyen öğrenciler ile Anadolu lisesinde ve diğer liselerde okumak isteyen öğrenciler arasında ve Fen lisesinde okumak isteyen öğrenciler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Akl Yürütme alt boyutlarındaki toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$).

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin anne öğrenim düzeyine göre, Bilimsel Epistemolojik İnançlar ölçeğinin alt boyutlarındaki toplam puan ortalamaları ile ilgili elde edilen veriler ve bilimsel epistemolojik inançlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne öğrenim durumu	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı fark
Otorite ve Doğruluk	1.İlkokul mezunu	156	193,60	16,241	,000*	1-3, 2-3
	2.Lise mezunu	130	182,35			
	3.Üniversite mezunu	69	134,54			
Bilgi Üretme Süreci	1.İlkokul mezunu	156	168,99	7,622	,022*	1-3
	2.Lise mezunu	130	172,87			
	3.Üniversite mezunu	69	208,04			
Bilginin Kaynağı	1.İlkokul mezunu	156	189,16	4,525	,104	-
	2.Lise mezunu	130	175,06			
	3.Üniversite mezunu	69	158,31			
Akıl Yürütme	1.İlkokul mezunu	156	166,56	7,970	,019*	1-3
	2.Lise mezunu	130	176,21			
	3.Üniversite mezunu	69	207,23			
Bilginin Değişirliği	1.İlkokul mezunu	156	164,17	13,712	,001*	1-3, 2-3
	2.Lise mezunu	130	173,52			
	3.Üniversite mezunu	69	217,71			

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin *Otorite ve Doğruluk*, *Bilgi Üretme Süreci*, *Akıl Yürütme* ve *Bilginin Değişirliği* alt boyutlarındaki puan ortalamalarının anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları ve sıra ortalamalarına göre, *Otorite ve Doğruluk* ile *Bilginin Değişirliği* alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkökul mezunu ve lise mezunu olan öğrenciler arasında ve annesi üniversite mezunu öğrenciler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin *Bilgi Üretme Süreci* ile *Akıl Yürütme* alt boyutlarındaki puan ortalamalarının ise; annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkökul mezunu öğrenciler arasında ve annesi üniversite mezunu öğrenciler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin *Bilginin Kaynağı* alt boyutu puan ortalamalarının anne öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin baba öğrenim düzeyine göre, Bilimsel Epistemolojik İnançlar ölçeğinin alt boyutlarındaki toplam puan ortalamaları ile ilgili elde edilen veriler ve bilimsel epistemolojik inançlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis H-Testi analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba öğrenim durumu	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı fark
Otorite ve Doğruluk	1.İlkokul mezunu	119	189,92	21,791	,000*	1-3, 2-3
	2.Lise mezunu	111	203,16			
	3.Üniversite mezunu	125	144,31			
Bilgi Üretme Süreci	1.İlkokul mezunu	119	164,63	5,563	,062	-
	2.Lise mezunu	111	173,77			
	3.Üniversite mezunu	125	194,48			
Bilginin Kaynağı	1.İlkokul mezunu	119	187,32	4,514	,105	-
	2.Lise mezunu	111	185,59			
	3.Üniversite mezunu	125	162,39			
Akıl Yürütme	1.İlkokul mezunu	119	156,73	15,404	,000*	1-3, 2-3
	2.Lise mezunu	111	170,04			
	3.Üniversite mezunu	125	205,32			
Bilginin Değişirliği	1.İlkokul mezunu	119	164,16	9,842	,007*	1-3, 2-3
	2.Lise mezunu	111	167,09			
	3.Üniversite mezunu	125	200,87			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin *Otorite ve Doğruluk*, *Akıl Yürütme* ve *Bilginin Değişirliği* alt boyutlarındaki toplam puan ortalamalarının baba öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları ve sıra ortalamalarına göre, *Otorite ve Doğruluk*, *Akıl Yürütme* ve *Bilginin Değişirliği* alt boyutlarından aldıkları toplam puan ortalamalarının, babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası ilkökul mezunu ve lise mezunu olan öğrenciler arasında ve babası üniversite mezunu öğrenciler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin *Bilgi Üretme Süreci* ile *Bilginin Kaynağı* alt boyutları toplam puan ortalamalarının baba öğrenim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin 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. *Otorite ve Doğruluk* ile *Akıl Yürütme* alt boyutlarında kız öğrencilerin epistemolojik inançlarının erkek öğrencilere oranla daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Bendixen vd., 1998; Cano, 2005; Özkal, 2007; Özkan, 2008; Kurt, 2009; Topçu ve Yılmaz-Tüzün, 2009; Tüken, 2010; Yenice ve Saydam, 2010; Boz vd., 2011). Topçu ve Yılmaz-Tüzün (2009) araştırmalarında öğrenmenin anında gerçekleştiği ve bilginin doğuştan kazanıldığına ilişkin epistemolojik inançlar boyutunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş düzeyde olduğu belirlenmişlerdir. Tüken, (2010) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre *Otorite ve Doğruluk*, *Akıl Yürütme*, *Bilgi Üretme Süreci* ve *Bilginin Kaynağı* alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, literatürde öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyet açısından erkekler lehine farklılık gösterdiği (Elder, 1999; Paulsen ve Wells, 1998) veya cinsiyet açısından farklılık göstermediği (Buehl vd., 2002; Conley vd., 2004) şeklindeki çalışmalara da rastlanılmıştır. Özkal vd. (2011) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının değişebilir inançlar boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chan and Elliott, (2002) çalışmalarında öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışma bulgularının, elde edilen araştırma bulgularıyla çelişmesinin olası nedeni olarak; çalışmaların yapıldığı örneklem gruplarının farklılık göstermesi veya farklı ölçme araçlarının kullanılması verilebilir.

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 liseleerde okumak isteyen öğrencilere göre bilimsel epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının öğrenim görecekları liseyi belirlemede önemli bir etken olduğu düşünüldüğünde, fen lisesi ve Anadolu öğretmen liselerinde okumak isteyen öğrencilerin daha başarılı olmaları beklenmektedir. Akademik başarı ile bilimsel bilgiye yönelik görüşler arasında olumlu bir ilişki olduğu göz önüne alındığında, fen lisesi ve Anadolu öğretmen liselerinde okumak isteyen öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur. İlköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin lisede okumak istedikleri okul türü değişkenine göre sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yenice ve Saydam, (2010) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına ilişkin görüşlerinin okumak istedikleri lise türü açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu çalışma bulgusu ile elde edilen araştırma bulguları birbirini desteklememektedir. Bu durumun nedeni olarak; çalışmalarda öğrencilerin lisede okumak istedikleri okul türlerinin farklı kategorilere ayrılması ve buna bağlı olarak öğrenci dağılımlarının farklı olması verilebilir.

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. Anne ve baba öğrenim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin genel olarak bilimsel bilginin mutlak olmadığına inandıkları; bilgi kaynağı olarak dışsal otorite figürlerine daha az başvurdukları ve bilginin üretilmesi sürecinde ise merak ve sorgulamaya daha çok öncelik verdikleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç; anne-baba öğrenim düzeyi yüksek olan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğunu ortaya koyan Tüken (2010) tarafından yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Topçu ve Tüzün (2009) araştırmalarında anne ve babası eğitilmiş aile çocuklarının epistemolojik inançlar bakımından daha gelişmiş düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Özkal vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin epistemolojik inançlarının anne-baba öğrenim durumlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu ve bilimsel Bilginin Değişirliğine ilişkin görüşlerinin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda Topçu ve Tüzün (2009), Tüken (2010) ve Özkal vd. (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları, elde edilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Elde edilen sonuçlar özetlendiğinde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını öğrencilerin cinsiyetlerinin, lisede okumak istedikleri okul türü tercihlerinin ve anne-baba öğrenim düzeylerinin etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ışığında; öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının lisede okumak istedikleri okul türü değişkeni açısından fen lisesi ve Anadolu öğretmen lisesinde okumak isteyen öğrenciler lehine farklılaşmasına ve öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarındaki cinsiyet farklılığına neden olan 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 Geçerliliği 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.

- Ayvacı, H. S. & Er Nas, S. (2009). Fen ve Teknoloji Dersi Konularının Okulda ve Dershanede İşlenişleriyle İlgili Durumların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 113-124.
- 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.
- Carey, S., Evans, R., Honda, M., Jay, E., & Unger, C. (1989). An Experiment is When You Try it And See if it Works: A Study of Grade 7 Students' Understanding of The Construction of Scientific Knowledge [Special issue]. *International Journal of Science Education*, 11, 514-529.
- 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.
- Chan, K. (2003). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- 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.
- Çelikdemir, M. (2006). *Examining Middle School Students' Understanding Of The Nature Of Science*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Ankara.
- Çepni, S. (2008). Bilim, fen ve teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (s.2-13). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çoban, G. Ü. & Ergin, Ö. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği, *İlköğretim Online*, 7 (3), 706-716.
- Çüçen, A. K. (2005). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Eds.). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s.259-287). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Deryakulu, D. & Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Doğru, M., & Kıyıcı, F. B. (2005). Fen eğitiminin zorunluluğu. M. Aydoğdu, T. Kesercioğlu (Eds.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi* (s.1-8). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K., Çavuş, S. 2009. *Bilimin Doğası ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Eroğlu, S. E. & Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-313.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 5,(3), 1395-1404.
- 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.
- Irez, S. & Turgut, H. (2008). *Fen Eğitimi Bağlamında Bilimin Doğası. Ö.Taşkın(Ed.), Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (pp. 234-263). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kang, S., Scharmann, L. C., & Noh, T. (2005). Examining students' views on the nature of science: Results from korean 6th, 8th, and 10th graders. *Science Education*, 89, 314-334.
- Kaplan, A. Ö. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kaygın, B., Baş, F.; Kanbolat, O. & İneç, Z., F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Epistemolojik İnanışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. IX. Sınıf öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 1108-110.
- 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.
- Kıray, S., A. (2010). İlköğretim İkinci Kademedeki Uygulanan Fen ve Matematik Entegrasyonunun Etkililiği. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızılgüneş, B. (2007). *Predictive Influence of Students' Achievement Motivation, Meaningful Learning Approach and Epistemological Beliefs on Classification Concept Achievement*. Master Thesis, Ankara: Middle East Technical University.

- 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.
- Kuhn, T. S. (1957). *The Copernican Revolution, Planetary Astronomy in the Development of Western Thought*. USA: Harvard University Press.
- 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*, Yayınlanmamış 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.
- Lehrer, R., Schauble, L., & Lucas, D. (2008). Supporting Development of The Epistemology of Inquiry. *Cognitive Development*, 23(4), 512-529.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi, (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB, Ankara.
- 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.
- National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: The National Academies Press.
- 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.
- Özşaker, M., Canpolat, M. & Yıldız, L. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 155-164.
- Paulsen, M. B. & Wells, C. T. (1998). Domain Differences in The Epistemological Beliefs of College Students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Roth, W. M., & Roychoudhury, A. (1993). The Nature of Scientific Knowledge, Knowing, and Learning: The perspectives of four students. *International Journal of Science Education*, 15, 27-44.
- Ryan, A. G., & Aikenhead, G. S. (1992). Students' preconceptions about the epistemology of science. *Science Education*, 76, 559-580.
- Saunders, G. L. (1998). *Relationships Among Epistemological Beliefs, Implementation of Instruction, and Approaches To Learning in College Chemistry*. Unpublished Doctoral Thesis, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Savaş, E. (2011). *İlköğretim Okulu Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Bilginin Tanımı ve Özellikleri Hakkındaki Bilgileri*. Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Smith, M.U. & L.C. Scharman. (1999). Defining versus describing the nature of science: A pragmatic analysis for classroom teachers and science educators. *Science Education*, 83, 493-509.
- Smith, C., Maclin, D., Houghton, C., & Hennessey, M. G. (2000). Sixth-grade students' epistemologies of science: The impact of school science experiences on epistemological development. *Cognition and Instruction*, 18(3), 349-422.
- Songer, N. B., & Linn, M. C. (1991). How Do Students' Views of Science Influence Knowledge Integration. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(9), 761-784.
- Sönmez, V. (2008). *Bilim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- Tsai, C.C. (2003). Taiwanese Science Students' and Teachers' Perceptions of The Laboratory Learning Environments: Exploring epistemological gaps. *International Journal of Science Education*, 25(7), 847-860.
- 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*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, S. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin ve Fen Bilimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Rize.
- Yenice, N. & Saydam, G. (2010). The Views of The 8th Grade Students About Nature of Scientific Knowledge. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5012-5017.
- Youn, I. (2000). The Culture Specificity of Epistemological Beliefs about Learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87-105

The Effects of physical Conditions Pre-School Education Institutions on Children's Social Competence

Doç. Dr. Süleyman CAN

Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf
Öğretmenliği Anabilim Dalı;
e-mail: scan@mu.edu.tr

Arş. Gör. Alper YORULMAZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı; e-
mail: alper_yorulmaz07@hotmail.com

Halil ÇOKÇALIŞKAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Bilimleri Bölümü Eğitim Programları
ve Öğretim Anabilim Dalı; e-mail:
cokcaliskanhalil@hotmail.com

Ummuhan ÇAKIR

Okul öncesi öğretmeni

Züleyha FAKIOĞLU

Okul öncesi öğretmeni

Abstract

Problem Statement: Okulöncesi dönem, bireyin kişiliğinin temellerinin atıldığı, öğrenmenin en yoğun olduğu, 0–6 yaş (0–72 ay) çocuklarını kapsayan bir dönemdir. Bireyde gelecekte dönemler içerisinde değiştirilmesi çok zor olan izler bırakan okul öncesi eğitimi, çocukların sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, temel bilgi ve becerilerini kazanmalarını ve kendilerini keşfedip yeteneklerini geliştirebilmelerini amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitim veren kurumların fiziksel/mekânsal koşulların çocukların gelişimine olumlu etki yapacak şekilde düzenlenmiş olması gerekir.

Purpose of Study: Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal koşullarının çocuğun yeterliliğine etkisini incelemektir.

Method: Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma Muğla – Merkez’de bulunan MEB’e bağlı 13 ilköğretim okulu ve 1 bağımsız anaokulu olmak üzere toplam 14 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan 275 okul öncesi öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında ; ‘ Sosyal Yeterlilik Değerlendirme Ölçeği’ , ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç ve Dış Fiziksel Koşullarına İlişkin Gözlem Formu’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 14 paket programı kullanılmış ve elde edilen veriler analizinde tek yönlü varyans analizi, t testi, frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır.

Finding and Results: Gözlemlenen on dört okul öncesi eğitim kurumunda oyun odalarında çocuk başına düşen alanlar genel anlamda ‘yeterli (1,5-2 m²)’ görülmüştür. Gözlemlenen okulların güvenlik yeterlik puan toplamalarının yüzde ve frekans değerlerine baktığımızda %35,7 sinin” iyi” ve % 64,3’ünün “çok iyi” bir konumda olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal koşullarının sosyal yeterlik alanına etkisinin puanları arasındaki farklılıkların standart sapma ve t değeri (p<0.05) iyi okul lehine farklılıklar göstermektedir.

Conclusion and Recommendation: Özellikle fiziksel güvenlikle ilgili konularda yaptırımcı olmanın yanı sıra çocukların okullarını sevmelerini sağlayan ve estetik gelişimleri açısından etkili olan fiziksel öğelere önem verilmelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve mekânsal koşullarının belirlenen mevzuat standartları çerçevesi içinde uygunluk ve yeterlilik derecesinin yetersiz olması ve bunun çocukların bütün gelişim alanlarına olumsuz yansımaları göz önünde bulundurarak fiziksel koşullar iyileştirilmelidir.

Keywords: Physical conditions of pre-school institutions, social competence, pre-school educational institutions
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. Okul öncesi dönem 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 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 ve 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 yardımsız karşılayabilecekleri güvenlikte 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 grup ve 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 nesnelere oluşturulmaya 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.

Özetle 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).

Method

Research Design: Araştırma okul öncesi kurumlarının fiziksel/mekansal koşullarının okul öncesi öğrencilerinin sosyal yeterlilik alanlarına etkisini var olduğu şekilde betimlemeye çalışmaktadır. Araştırma evren ve örnekleme müdahale olmaksızın var olan durumu betimlemeyi amaçladığı için tarama modelinde bir araştırmadır.

Research Sample: 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 (Atatürk İlköğretim Okulu, Merkez 75.Yıl İlköğretim Okulu, Vali Recai Güreli İlköğretim Okulu, Salih Zeki Gür İlköğretim Okulu, Kocamustafendi İlköğretim Okulu, Toki Şehit Yarbay Alim Yılmaz İlköğretim Okulu, Nazmi-Zehra İyibilir İlköğretim Okulu, Emirbeyazıt İlköğretim Okulu, Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu, Sabri Acarsoy İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Şehbal Baydur İlköğretim Okulu, Yeniköy İlköğretim Okulu) ve bu okullarının bünyesinde öğrenim görmekte olan 215 okul öncesi öğrencisi, 1 bağımsız anaokulu (Bağımsız 75.Yıl Anaokulu) ve bünyesinde öğrenim görmekte olan 60 okul öncesi öğrencisi olmak üzere toplamda 3-6 yaş arasındaki 275 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Data Collection Instrument: Araştırmada, araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının değerlendirilmesi amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarına ilişkin resmi mevzuat temel alınarak ve ilgili alan yazın taranarak “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının İç ve Dış Fiziksel Koşullarına İlişkin Gözlem Formu” oluşturulmuş; öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin düzeyinin belirlenmesinde ise “Sosyal Yeterlilik Değerlendirme Ölçeği” (Bjorkman ve ark...1986; Howes ve ark...1992; Petrogiannis,1996; Schindler, Moely ve Frank, 1987; Vandell ve Powers, 1983; Micozkadioğlu ve Berument, 2003) kullanılmıştır.

Data Analysis: Veriler SPSS 14.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi, t testi, frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır. Muğla-Merkez’de bulunan MEB’e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan okul öncesi öğrencilerinden toplanan veriler incelenerek analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi ($p<0.05$) olarak alınmıştır.

Findings and Results

Tablo 1: Gözlemlenen Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Fiziksel/Mekânsal Öğelerin Standart Koşullara Uygunluk Düzeylerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Düzeyler	Yok		Uygun Değil		Uygun		Çok Uygun		Toplam		Ortalama
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Boyutlar											\bar{X}
Binanın yeri	-	-	1	7,14	8	57,14	5	35,71	14	100	2,2
Bina dış görünüm	-	-	-	-	6	42,85	8	57,14	14	100	2,5
Bahçe,çiçek,bitki	-	-	2	14,28	9	64,28	3	21,42	14	100	2
Bina aydınlatması	-	-	2	14,28	5	35,71	7	50	14	100	2,3
Merdivenler	1	7,14	-	-	8	57,14	5	35,71	14	100	2,2
Korkuluklar	3	21,42	1	7,14	5	35,71	5	35,71	14	100	1,8
Pencereler	-	-	2	14,28	5	35,71	7	50	14	100	2,3
Yatak yüksekliği	13	92,85	-	-		0	1	7,142	14	100	0,2
Askı yüksekliği	-	-	3	21,42	7	50	4	28,57	14	100	2

Lavabo yüksekliği	-	-	1	7,14	8	57,14	5	35,71	14	100	2,2
Musluk yüksekliği	-	-	2	14,28	7	50	5	35,71	14	100	2,2
Tuvalet boyutları	-	-	1	7,14	7	50	6	42,85	14	100	2,3
Tuvalet temizliği	-	-		0	6	42,8571	8	57,14	14	100	2,5
Masa sandalye yüksekliği	-	-	-	-	9	64,2857	5	35,71	14	100	2,3
Yemek odası mutfak yakınlığı	6	42,85	1	7,14	5	35,7143	2	14,28	14	100	1,2
Oyun odası oyuncaklar	5	35,71	2	14,28	1	7,14	6	42,85	14	100	1,5
Okul Uygunluk Düzeyi	-	-	-	-	7	50	7	50	14	100	2

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarının 7'sinin (% 50) fiziksel/mekânsal öğelerin standart koşullara uygunluk durumu "uygun" düzeyinde; 7'sinin (% 50) ise fiziksel/mekânsal öğelerin standart koşullara uygunluk durumu açısından "çok uygun" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda gözlenen okulların fiziksel/mekansal koşullarının okul öncesi öğrencilerinin gelişimlerini desteklemesi açısından uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca fiziksel/mekansal koşullara ait öğeler açısından incelendiğinde "bina dış görünümü" ve "tuvalet temizliği" öğeleri açısından 2,5 ortalama puan ile "çok uygun" düzeyinde gözlenmiştir.

Tablo 2: Gözlemlenen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Güvenlik Yeterlilik Düzeylerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Düzeyler	Yok		Yetersiz		Yeterli		Çok Yeterli		Toplam		Ortalama
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Boyutlar	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	\bar{X}
Koridor genişliği	-	-	2	14,28	7	50	5	35,71	14	100	2,2
Askı sayısı	-	-	1	7,14	9	64,28	4	28,57	14	100	2,2
Lavabo sayısı	-	-	3	21,42	8	57,14	3	21,42	14	100	2
Wc sayısı	-	-	4	28,57	7	50	3	21,42	14	100	1,9
Oyun odası aydınlatma	3	21,42	3	21,42	2	14,28	6	42,85	14	100	1,7
Oyun odası havalandırma	2	14,28	1	7,14	6	42,85	5	35,71	14	100	1,7
Çocuk basına düşen alan	-	-	2	14,28	8	57,14	4	28,57	14	100	2,1
Köşelerin durumu	-	-	2	14,28	6	42,85	6	42,85	14	100	2,2
Bahçe genişliği	-	-	-	-	7	50	7	50	14	100	2,4
Bahçe güvenliği	1	7,14	1	7,14	6	42,85	6	42,85	14	100	2,2
Bahçe oyun elemanları	2	14,28	5	35,71	5	35,71	2	14,28	14	100	1,5
Oyun eleman güvenliği	-	-	2	14,28	9	64,28	3	21,42	14	100	2,0
Pencere güvenliği	-	-	2	14,28	6	42,85	6	42,85	14	100	2,2
Bina ısı sistemleri	-	-	2	14,28	4	28,57	8	57,14	14	100	2,4
Oyun oda ısınma	2	14,28	-	-	6	42,85	6	42,85	14	100	2,1
Yangın önlemleri	-	-	1	7,14	5	35,71	8	57,14	14	100	2,5
Okul Güvenlik Yeterlilik Düzeyi	-	-	-	-	5	35,71	9	64,28	14	100	2,1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmamıza katılan okulların 5'inin (% 35,7) güvenlik yeterli düzeyleri "yeterli" ve 9'unun (% 64,3) güvenlik yeterli düzeyi ise "çok yeterli" düzeylerinde tespit edilmiştir. Gözlemlenen okulların, çocukların gelişim dönemlerine uygun bir şekilde yetişmeleri için gerekli güvenlik önlemlerinin alınması gerektiğinin bilincinde ve güvenlik önlemlerini yerine getirme çabası çok iyi olan okullar oldukları söylenebilir. Ayrıca okulların güvenlik yeterli düzeylerinde incelenen öğeler açısından 2,5 ortalama ile "yangın önlemleri öğesinin okullar tarafından dikkate alınan en önemli öğe olduğu" yorumu yapılabilir.

Tablo 3: Gözlemlenen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çocuk Başına Düşen Oyun Alanının Dağılımı

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8	O9	O10	O11	O12	O13	O14
Çocuk sayısı	28	10	20	19	19	15	36	23	10	16	9	20	23	21
Oyun odası alanı(m²)	42	10	33	24	34.6	45	50	35	19	45	10.8	30	17	65
Çocuk başına düşen alan(m²)	1,5	1	1.6	1.2	1.8	3	1.3	1.5	1,9	2.8	1.2	1.5	0.7	3.0

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk başına düşen alanın genel anlamda "yeterli" (1,5-2 m²) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu koşullar geliştirildiği takdirde, yani bu dönem çocuklarının gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, çocuklara rahat hareket imkanı sağlayan mekanlarla içlerindeki enerjiyi boşaltmaları sağlanarak ruhsal açıdan bir doyuma ulaştırılabilirler. Bu koşulların sağlandığı bir ortamda bulunan çocuk diğer arkadaşlarıyla daha rahat bir etkileşime gireceği düşünülebilir. Bu etkileşim sonucunda da çocuğun sosyal gelişiminin olumlu yönde destekleneceği söylenebilir.

Tablo 4: Gözlemlenen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çocuk Başına Düşen Oyun Alanının Yeterlik Düzeyine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Değişken	N	%
Yetersiz	5	35,7
Yeterli	6	42,9
Çok yeterli	3	21,4
Toplam	14	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, gözlemlenen okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk başına düşen oyun alanının okulların 5'inde (%35,7) "yetersiz" düzeyinde, 6'sında (%42,9) "yeterli" düzeyinde ve 3'ünde (%21,4) "çok yeterli" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Çocuk başına düşen oyun alanına genel olarak baktığımızda %64,3'lük bir dilimle yeterli ve üstünde oyun alanları bulunduğu tespit edilmiş, bu da okul öncesi eğitimde oyuna ve oyun alanına gereken önemin verildiğinin bir kanıtı düşünülebilir.

Tablo 5: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel/Mekânsal Koşullarının Sosyal Yeterlik Alanına Etkisi

Fiziksel Koşulların Sosyal Yeterliliğe Etkisi	Fiziksel/Mekânsal Koşul	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sig	P
	İyi	40	56.7250	5.06363	-2.698	0.008	P<0.05
Kötü	70	54.5571	3.35199				

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel/mekânsal koşulları ile okul öncesi öğrencilerinin sosyal yeterlilik alanları arasında yapılan t testi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu ($p < 0.005$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık iyi okullar lehine çıkmıştır. Bu bulgu doğrultusunda sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm vb. kurumun fiziksel/mekansal koşullarının çocuğun sosyal gelişimini etkilediği yorumu yapılabilir.

Discussion and Conclusions

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel/mekânsal öğelerin standart koşullara uygunluk durumu gözlemlendiğinde 7'sinin (% 50) fiziksel/mekânsal öğelerin standart koşullara uygunluk durumu "uygun" düzeyinde; 7'sinin (% 50) ise fiziksel/mekânsal öğelerin standart koşullara uygunluk durumu açısından "çok uygun" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1). Gözlemlenen okul öncesi kurumlarının fiziksel/mekânsal uygunluğu açısından yarı yarıya bir farklılık göstermesi okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal özellikler açısından bir standardın olmadığı, yapılaşmanın ve fiziksel düzenlemelerin kurumdaki kuruma değiştiğini göstermektedir (Karaküçük, 2008).

Gözlemlenen okulların güvenlik yeterli düzeylerinin yüzde ve frekans değerlerine baktığımızda 5'inin (% 35,7) güvenlik yeterli düzeyleri "yeterli" ve 9'unun (% 64,3) güvenlik yeterli düzeyi ise "çok yeterli" düzeylerinde tespit edilmiştir (Tablo 2).

Gözlemlenen on dört okul öncesi eğitim kurumunda oyun odalarında çocuk başına düşen alanın genel anlamda "yeterli" (1,5-2 m²) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3).

Çocuk başına düşen oyun alanının frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde gözlemlenen okul öncesi eğitim kurumlarının 5'inde (%35,7) “yetersiz” düzeyinde, 6'sında (%42,9) “yeterli” düzeyinde ve 3'ünde (%21,4) “çok yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4).

Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel/mekânsal koşullarının sosyal yeterlik alanına etkisinin puanları arasındaki farklılıkların standart sapma ve t değeri ortalamalar arası fark olup olmadığı bağımsız gruplar arasında t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu iyi okul lehine farklılıklar tespit edilmiştir (Tablo 5). Araştırmamızın bu bulgusu önceki araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında geçirilen nitelikli süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da arttığı görülmüştür (Erden ve Akman, 1997). Buradan hareketle çocukla okul ortamı arasında gelişen olumlu etkileşimin çocuk üzerinde sosyal gelişim yönünden olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

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.
- Demiriz, S; Karadağ A ve Ulutaş İ.,(2003) .*Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı*. Anı Yayıncılık. Kasım 2. Ankara.
- Kandır, A., (2001). *Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi*. Sayı 151
- Meb Mevzuat Bankası., (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), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Poyraz, H. ve Dere H. (2003), *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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

Problems of Early childhood Education in Turkey

Doç. Dr. Süleyman CAN

Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sınıf
Öğretmenliği Anabilim Dalı;
e-mail: scan@mu.edu.tr

Halil ÇOKÇALIŞKAN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Bilimleri Bölümü Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim
Dalı; e-mail:
cokcaliskanhalil@hotmail.com

Arş. Gör. Alper YORULMAZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim
Bölümü Sınıf Öğretmenliği
Anabilim Dalı; e-mail:
alper_yorulmaz07@hotmail.com

Özgecan AĞGÜL

Okul öncesi öğretmeni

Tuğba ÇEVİK

Okul öncesi öğretmeni

Abstract

Problem Statement: Okul öncesi eğitim, bireyin temel yaşam becerilerini kazanması ve kendisini keşfederek yeni beceriler kazanarak yeteneklerini geliştirmesini sağlayıcı bir adım olarak görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem içerisinde verilen eğitimin sağlıklı ortamlarda ve çocukların gelişim özelliklerine uygun programlarla, nitelikli öğretmenler tarafından verilmesi çok önemlidir.

Purpose of Study: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına ilişkin durum tespiti yapmaktır.

Method: Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de 21 farklı ilde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 268 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Aktan Kerem ve Cömert (2003) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkiye’deki okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Veriler SPSS 15 paket programı kullanılarak çözümlenmiş ki-kare testi, frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır.

Finding and Results: 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” 4,7351 ortalama ile “Yaygınlaşma” ve 4,7164 ortalama ile “Anne-babalar” boyutuna ait olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara getirdikleri çözüm önerisi ise en çok oranda öğretmenlerin 108’i tarafından “Ailelerin okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmesi” şeklinde belirlenmiştir. 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 okul öncesi eğitimin sorunlarından mevzuat ve özlük hakları, finansman ve yaygınlaştırma boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Conclusion and Recommendation: Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak okul öncesi eğitimde fiziksel koşullara dayalı sorunların çözümüne yönelik araştırmalar yapılmalı, okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmesi için çalışmalar yapılmalı, okul öncesi eğitim konusunda aileler ve çevre bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılmalı ve okul öncesi eğitime devlet bütçesinden ayrılan pay arttırılmalı şeklinde önerilerde bulunulabilir.

Keywords: Pre-school Education in Turkey, Problems of Early Childhood Education, Teachers

Bireylerin ve toplumun beklentileri her geçen zaman içerisinde değişmekte, yaşanan bu değişim de eğitimdeki beklentilerin değişmesine neden olmaktadır. Bugünün çağdaş eğitim anlayışından beklenen öz güveni yüksek, girişimci, kendi alanında uzman olabilen ve kendini etkili bir biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmek olarak düşünülebilir. Gelecekte bu beklentilerin de değişmesi olağandır (Erişen, 2003; Kıldan, 2010; Güleş 2013). Bu nedenlerden dolayı eğitimin ve eğitimcilerin her zaman kendilerini yenilemeye hazır olmaları gerekmektedir, çağın anlayışına uygun bir eğitim anlayışı içerisinde verimli ve etkili bir eğitim ortaya konulmalıdır.

Eğitimin formal olarak geliştiği ilk aşama olarak düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim çocukların gelişiminde bugünkü çağın gereksinimlerine cevap vermede temellerin atıldığı bir basamaktır. Bu nedenle çocukların gelişiminde kritik bir dönem olduğu herkesçe kabul edilen okul öncesi döneminde, gelişimlerine uygun olarak tasarlanmış, yapılandırılmış ve düzenlenmiş olan eğitim ortamlarında nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilecek eğitim gelecek nesiller için doğru temeller sağlama açısından önemlidir. Bu durumun sağlanabilmesi için gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de eğitime yönelik kalite standartlarının belirlenmesi ve bu standartlara göre okul öncesi eğitimin yapılandırılması gerekmektedir (Darıca, 2007; Güleş, 2013).

Türkiye’de okul öncesi döneminin, çocuğun yaşamında, bebeklik döneminin bitişiyle 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, ancak genellikle “2 yaşından itibaren” başladığı

kabul edilmektedir (Dacey and Travers, 1996, s.160, 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 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. O halde; 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 kapsmalıdır (Darıca, 2007, s.17).

Okul öncesi eğitim konusunda yapılan araştırmalarda anasınıfı öğretmenlerinin eğitim programı konusunda pek çok problemle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Görev yapılan sınıf ve mekanlarının sağlık şartlarına uygun olmadığı, öğretmenlerin çocuk yayımlarını takip etmedikleri, yeterince oyun alanları olmadığı, Yöneticilerin kendileri ile yeterince ilgilenmedikleri, çoğu velilerin çocuklarına yeteri kadar değer vermedikleri gibi problemler belirgindir. (TED, 2007; Aktan ve Cömert, 2006; Arsan ve Nural, 2004; Gürkan, 1979)

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının genel ortak sorunları şu şekilde özetlenebilir (Ekici, 2013; TED, 2007; Turla, Tezel ve Avcı, 2001; Zembat, Güven, Öder ve Fatih, 1995; Oktay, 1985): 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 oynadığı söylenebilir. Ayrıca malzemenin sağlanması konusunda ortaya çıkan parasal veya idari sorunlar, okulların gerekli ve uygun malzeme ile donanımına engel teşkil etmektedir.

Eğitim sisteminin temel girdilerinden biri olarak öğretmenler okul öncesi eğitim kurumlarında çözümlenmesi gerekli en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır. Kurumlarda nitelikli öğretmen ve yardımcı personelin yetiştirilmesinde karşılaşılan problemler okul öncesi eğitim için sorun 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 hoşlanmamaktadırlar. 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 sorunlardandır (Canay, 2005; Büyükkaragöz 1996; Ilgar ve Çoşkun, 2004; İş, 2003).

Buradan hareketle bu araştırmanın amacı Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespiti yapmaktır. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de okul öncesi eğitimi sorunları nelerdir?” şeklinde belirlenmiş ve problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları problemler nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere getirdikleri çözüm önerileri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşları ile okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumu ile okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin hizmet yılı ile okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okulun bağlı olduğu kurum ile okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Method

Research Design:

Türkiye’ de 21 ildeki (Mersin, Muğla, Denizli, İstanbul, ŞanlıUrf, GaziAntep, İskenderun, Elazığ, Malatya, Kocaeli, Konya, Osmaniye, Tekirdağ, Siirt, Batman, Ordu, Amasya, Tunceli, Muş, Adıyaman, Muş) okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespiti yapmak amacıyla yapılan bu çalışma, tarama modeli ile yapılan bir araştırmadır.

Research Sample:

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki 21 ilde görev yapan tüm okul öncesi öğretmenleri oluştururken örneklemini bu eğitim kurumlarından basit seçkisiz yöntemle belirlenmiş olan 261 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Data Collection Instrument:

Araştırmada E. AKTAN KEREM ve D. CÖMERT (2005) tarafından okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Türkiye’deki okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturdukları anket formu temel alınarak oluşturulan anket kullanılmıştır. Oluşturulan yeni anket formunun geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini belirlemek için alanında uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda ankette düzeltmeler yapılmış, önce bir “ön deneme anketi” şeklinde, örnekleme oluşturulan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine benzer özellikler taşıyan küçük bir gruba uygulanmış; uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden güvenilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Ayrıca sorunların anlaşılabilirliği ve yaklaşık olarak cevaplanma süresi belirlenerek, ankete son şekli verilmiştir.

Data Analysis:

Veriler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ki-kare testi, frekans ve yüzde hesabı kullanılmıştır.

Findings and Results

Table 1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmenlerin Yaş Dağılımları	N	%
20 yaş ve altı	3	1,1
21-25 yaş	52	19,4
26-30 yaş	82	30,6
31-35 yaş	39	14,6
36-40 yaş	48	17,9
41 yaş ve üstü	44	16,4
Toplam	268	100,0
Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	N	%
Kız Meslek Lisesi	5	1,9
Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD	41	15,3
Çocuk Gelişimi Bölümü	46	17,2
Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD	144	53,7
Yüksek Lisans	22	8,2
Diğer	10	3,7
Toplam	268	100
Öğretmenlerin Mesleklerindeki Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları	N	%
1 yıl ve daha az	50	18,7
2-5 yıl arası	76	28,4
6-10 yıl arası	53	19,8
11-15 yıl arası	34	12,7
16-20 yıl arası	22	8,2
20 yıl ve üstü	33	12,3
Toplam	268	100,0
Öğretmenlerin Okullarının Bağlı Olduğu Kurumlara Göre Dağılımları	N	%
M. E. B.bağlı resmi İ.Ö./lise bünyesinde anaokulu	169	63,1
M. E. B. bağlı bağımsız anaokulu	94	35,1
M. E. B.bağlı özel İ.Ö./lise bünyesinde anaokulu	2	0,7
M. E. B. bağlı özel bağımsız anaokulu/kreş	1	0,4
Diğer	2	0,7
Toplam	268	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımlarında

Table 2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin Yüzde, Frekans ve Ortalaması

Boyutlar	Hiç Önemli Değil		Önemli Değil		Kararsızım		Önemli		Çok Önemli		Toplam		X̄
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<i>Program</i>	2	0,7	8	3	9	3,4	96	35,8	153	57,1	268	100	4,4552
<i>Personel</i>	1	0,4	7	2,6	3	1,1	86	32,1	171	63,8	268	100	4,5634
<i>Fiziksel Çevre</i>	1	0,4	5	1,9	2	0,7	47	17,5	213	79,5	268	100	4,7388
<i>Yönetim Yönetici</i>	6	2,2	6	2,2	8	3	82	30,6	166	61,9	268	100	4,4776
<i>Sınıf Yönetimi</i>	2	0,7	12	4,5	7	2,6	78	29,1	169	63,1	268	100	4,4925
<i>Anne Baba</i>	-	-	8	3	3	1,1	57	21,3	200	74,6	268	100	4,6754
<i>Denetim</i>	7	2,6	7	2,6	21	7,8	125	46,6	108	40,3	268	100	4,1940
<i>Mevzuat ve Özlük Hakları</i>	4	1,5	4	1,5	10	3,7	104	38,8	146	54,5	268	100	4,4328
<i>Kendini Gerçekleştirme ve Yenileme</i>	2	0,7	5	1,9	8	3	53	19,8	200	74,6	268	100	4,6567
<i>Finansman</i>	2	0,7	3	1,1	12	4,5	103	38,4	148	52,2	268	100	4,4627
<i>Yaygınlaşma</i>	-	-	-	-	7	2,6	57	21,3	204	76,1	268	100	4,7351

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye’deki okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespiti yapmak amaçlı uygulanan ankette okul öncesi öğretmenlerinin beşli likert tipi ölçeğe göre madde puanları ortalaması 4,1940 ile 4,7388 arasında tespit edilmiştir. Bu sonuç 4=önemli seçeneği ile 5=çok önemli seçeneği arasında yer almaktadır. Bu sonuç doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim alanında sorun oluşturan faktörlerin tümünü çok önemli bulmaktadırlar. Ayrıca 4,7388 puan ortalaması ile fiziksel çevre ve yaygınlaşma okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre en önemli faktörler olarak düşünülebilir.

Table 3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına Getirdikleri Çözüm Önerilerine Ait Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğretmen Adaylarının Önerilere Göre Dağılımı	N	%
Okul öncesi eğitimin önemi kavranmalı ve okul öncesi eğitim zorunlu olmalı	69	16,28
Aileler okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmeli	108	25,48
Okul öncesi eğitimde her türlü masraf devlet tarafından karşılanmalı	61	14,39
Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre okul öncesi eğitime uygun hale getirilmeli	49	11,56
Okul öncesi eğitimde öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler bilinçlendirilmeli	45	10,61
Okul öncesi öğretmenleri lisans mezunu ve alanında uzman kişiler olmalı	17	4
Okul öncesi eğitimin tanıtılması medya tarafından desteklenmeli	29	6,83
Diğer öneriler	46	10,85
Toplam*	424	100

*Her öğretmen birden fazla öneri getirebildiği için toplam değeri 268’den fazla tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde karşılaştıkları sorunlara en fazla oranda getirdikleri öneri öğretmenlerin 108’i (%25,48) tarafından belirtilen “Aileler okul öncesi eğitim konusunda bilinçlenmeli” şeklinde tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin okul öncesi eğitimde yaşanan sorunların üstesinden gelmesinde aileleri kilit nokta olarak gördükleri söylenebilir.

Table 4 Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Yaş ile Okul Öncesi Eğitimin Sorunları Arasındaki Ki-kare Değerleri

Eğitimin Sorunlarının Boyutları	Ki-kare	sd	p
Program	24,355	20	,227
Personel	16,428	20	,690
Fiziksel Çevre (Bina, Araç-gereç,sınıf içi donanım,oyun odası vb.)	12,261	20	,907
Yönetim ve yöneticiler	30,852	20	,058
Sınıf yönetimi	28,735	20	,093
Anne-babalar	19,731	15	,183
Denetim	19,396	20	,496
Mevzuat ve özlük hakları	22,778	20	,300
Kendini gerçekleştirme ve yenileme	24,364	20	,227
Finansman	26,186	20	,160
Yaygınlaşma (Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması)	15,774	10	,106

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik özelliklerden yaş ile okul öncesi eğitimin sorunlarının boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Bu bulgu ışığında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alanında gördükleri sorunlar ile yaşları arasında bir ilişki olmadığı her yaşta öğretmenin benzer sorunlarla yüz yüze kaldığı söylenebilir.

Table 5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumları ile Okul Öncesi Eğitim Sorunları Arasındaki Ki-kare Değerleri

	Ki-kare	sd	p
Program	10,802	20	,951
Personel	7,061	20	,996
Fiziksel Çevre (Bina, Araç-gereç,sınıf içi donanım,oyun odası vb.)	18,073	20	,583
Yönetim ve yöneticiler	11,413	20	,935
Sınıf yönetimi	14,214	20	,819
Anne-babalar	11,710	15	,701
Denetim	22,686	20	,304
Mevzuat ve özlük hakları	13,018	20	,877
Kendini gerçekleştirme ve yenileme	12,532	20	,897
Finansman	20,788	20	,410
Yaygınlaşma(okul öncesi eğitimin yaygınlaşması)	9,703	10	,467

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik özelliklerden eğitim durumu ile okul öncesi eğitimin sorunlarının boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Bu bulgu ışığında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alanında gördükleri sorunlar ile eğitim durumları arasında bir ilişki olmadığı öğrenim düzeyinde farklılaşma olsa da öğretmenin benzer sorunlarla yüz yüze kaldığı söylenebilir.

Table 6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Yılı ile Okul Öncesi Eğitimin Sorunları Arasındaki Ki-kare Değerleri

	Ki-kare	Sd	p
Program	21,373	20	,376
Personel	24,998	20	,201
Fiziksel Çevre (Bina, Araç-gereç, sınıf içi donanım, oyun odası vb.)	24,301	20	,230
Yönetim ve yöneticiler	22,758	20	,301
Sınıf yönetimi	21,073	20	,393
Anne-babalar	12,486	15	,642
Denetim	19,454	20	,493
Mevzuat ve özlük hakları	15,581	20	,742
Kendini gerçekleştirme ve yenileme	14,663	20	,795
Finansman	21,850	20	,349
Yaygınlaşma(okul öncesi eğitimin yaygınlaşması)	15,466	10	,116

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik özelliklerden mesleklerindeki hizmet yılı ile okul öncesi eğitimin sorunlarının boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Bu bulgu ışığında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi alanında gördükleri sorunlar ile hizmet yılları arasında bir ilişki olmadığı mesleklerindeki hizmet sürelerinde farklılaşma olsa da öğretmenin benzer sorunlarla yüz yüze kaldığı söylenebilir.

Table 7 Okul öncesi öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bağlı Bulunduğu Kurum ile Okul Öncesi Eğitim Sorunları Arasındaki Ki-Kare Değerleri

	Ki-kare	sd	p
Program	10,272	16	,852
Personel	4,198	16	,999
Fiziksel Çevre (Bina, Araç-gereç, sınıf içi donanım, oyun odası vb.)	13,925	16	,635
Yönetim ve yöneticiler	9,129	16	,908
Sınıf yönetimi	10,221	16	,855
Anne-babalar	14,795	12	,253
Denetim	4,464	16	,998
Mevzuat ve özlük hakları	41,296	16	,001**
Kendini gerçekleştirme ve yenileme	35,380	16	,004**
Finansman	27,009	16	,041*
Yaygınlaşma(okul öncesi eğitimin yaygınlaşması)	6,590	8	,581

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ait demografik özelliklerden çalıştıkları okulun bağlı olduğu kurum ile okul öncesi eğitimin sorunlarının program, personel, fiziksel çevre, sınıf yönetimi, anne - baba, denetim ve yaygınlaştırma boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p > 0,05$); mevzuat ve özlük hakları, kendini gerçekleştirme ve yenileme ile finansman boyutlarında arasında ise anlamlı bir ilişkinin ($p < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ışığında okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bağlı olduğu kurum ile mevzuat ve özlük hakları, kendini gerçekleştirme ve yenileme ile finansman boyutlarında bağımsız anaokulları ve özel okullar lehine anlamlı bir farklılaşma yaşandığı söylenebilir. Bağımsız ana okulu ve özel anaokullarında öğretmenlik yapan kişilerin bu üç boyutta okul öncesi eğitim kurumlarında sorunlarla karşılaşmadığı ya da daha az karşılaştığı yorumu yapılabilir.

Discussion and Conclusions

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiği zaman yaş değişkeninde yığılmanın 82 (%30,6) öğretmen ile 26 – 30 yaş arasında olduğu görülmektedir. Eğitim durumları değişkeni açısından yığılmanın 144 (%53,7) öğretmen ile eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği ABD mezunlarında olduğu görülmektedir. Hizmet yılları değişkeni açısından yığılmanın 76 (%28,4) öğretmen ile 2 – 5 yıl arası hizmet yılına ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun bağlı olduğu kurum değişkeni açısından yığılmanın 169 (%63,1) öğretmen ile MEB'e bağlı resmi anaokullarına ait olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunlarından en önemlisini Fiziksel Çevre olarak ifade etmişlerdir (Tablo 2). Aktan Kerem ve Cömert (2005) tarafından, Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespiti yapmak ve çözüm önerileri geliştirmeye yönelik yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Ayrıca Gürkan'ın (1979) anasınıflı öğretmenlerinin okul öncesi eğitime ilişkin sorunlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmada bulunan sonuçlarda anasınıflarının fiziki koşullarının uygun olmadığı, sınıfların yetersiz ve çocuk sayısının fazla olduğu belirtilmiştir. Turla, Tezel Şahin ve Avcı (2001) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel koşullara bağlı sorunlardan sınıfların küçük, kalabalık, oyun alanlarının yeterli olmaması ve uygun olmaması sorunları ifade edilmiştir. Bu bulgular bizim bulgularımızı desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin 2. sırada önemli gördükleri sorun ise, Yaygınlaşma (Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması) boyutudur (Tablo 2).

Okul öncesi öğretmenlerinin 3.sırada önemli gördükleri sorun ise, Anne-Baba Eğitimidir (Tablo 2). Aktan Kerem ve Cömert (2005) tarafından, Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunlarına ilişkin durum tespiti yapmak ve çözüm önerileri geliştirmeye yönelik yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Bu bulgular bizim bulgularımızı desteklemektedir. Dolayısıyla bu çalışmada da okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitimin sorunlarından 3.sırada sorun olarak Anne-Baba Eğitimi ifade etmişlerdir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve sorunlarının çözümü için getirilebilecek Öneriler sorusuna en fazla sayıda "Aileler okul öncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmeli" cevabını vermişlerdir (Tablo 3).

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile okul öncesi eğitimde karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo 4).

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları ile okul öncesi eğitimde karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo 5).

Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılları ile oku öncesi eğitimde karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Tablo 6).

Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bağlı olduğu kurum ile oku öncesi eğitimde karşılaştıkları sorunlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 7).

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). “Sırt İlinde Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarının Tespitine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar, 2006, Sayı:170, s.113-124
- Arslan, 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
- Ekici, Y. A., (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlar Açısından Karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Güleş, F., (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- 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 Yeterliliklerinin 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

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Öğr. Gör. Banu TEPE

Giresun Üniversitesi
Eynesil Kamil Nalbant
Meslek Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Programı
banutepe79@gmail.com

Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
a_butun@yahoo.com

Özet

Bu araştırma, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek, tükenmişlik düzeylerinde bazı değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Giresun ilinde merkez, ilçe ve köylerde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan ilköğretim bünyelerinde yer alan anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan 188 okul öncesi eğitim öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul öncesi eğitim öğretmenleri hakkında bazı kişisel bilgileri belirlemek amacıyla "Genel Bilgi Formu" ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson(1981) tarafından geliştirilen, Ergin(1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, mezun oldukları okulun türü, mesleki kıdem, görev yerinin anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, görev yapılan okulun türü ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, okul öncesi öğretmeni, anaokulu

Giriş

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 ve Leiter, 2001). İlgili yazında tükenmişlik kavramının birçok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarından tanımlandığı bilinmektedir (Sılığ, 2003).

Günümüzde yaygın olarak kullanılan tanımlamayı yapan Christina Maslach ise tükenmişliği "iş 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). Kişinin çalışma ortamında yer alan kronik stres yaratıcılarına cevap olarak geliştirdiği tükenmişlik, üç boyutlu bir sendrom olarak açıklanmaktadır (Maslach ve 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 (Maslach, Jackson ve Leiter, 1997; Maslach vd., 2001).

Tükenmişliğin bu üç boyutunun bireyde gözlenen sonuçları ise; kişinin kronikleşen bir yorgunluk yaşaması, uykusuzluk, baş ağrısı, işinden soğuması, sürekli endişe duyması, odaklanma zorluğu, öfke patlamaları, sürekli gergin olma, kendi kabuğuna çekilme, kararsızlık, kişilerarası iletişim bozukluğu yaşaması ve giderek artan bir şekilde kendini işinde yetersiz hissetmesidir (Black, 2003; Kaçmaz, 2005; Talmor, Reiter ve Feigin, 2005). Sonuç olarak bireyde enerji, yerini duygusal tükenmeye, birlik duygusu yerini duyarsızlaşmaya, yeterlilik ise yerini yetersizliğe bırakır. Bunların etkisi ile kişide hem fiziksel hem de mental enerjisi bitiren davranışlar belirlemeye 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 ve Sucuoğlu, 2001). Özellikle eğitim alanında çalışan kişiler, yani öğretmenlik mesleğini yürütenler, sadece ülkemizde değil, tüm dünyada tükenmişlik sendromuna maruz kalan önemli risk gruplarından birini oluşturmaktadır (Byrne, 1999; Rudow, 1999). Öğretmen tükenmişliği, günümüzde mesleki bir tehlike olarak görülmekte olup, öğretmenlerden beklenen performans düzeyi ile var olan performans düzeyi arasındaki eşitsizliğin oluşması durumunda ortaya çıktığı belirtilmektedir (Friedman ve Farber, 1992; Loonstra, Browsers ve Tomic 2009).

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesini sağlayan en önemli öge öğretmenlerdir. 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 olmakta; mesleğin stresinden kaynaklı olarak ortaya çıkan tükenmişlik hissi ve sonucunda ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik sorunlar öğretmenlik mesleğinin niteliğini de zayıflatmaktadır (Antonioni, Polychroni ve Walters, 2000). 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). Literatürde, diğer branşlar gibi okul öncesi öğretmenlerinin de tükenmişlik olgusuyla karşı karşıya kalmalarına neden olan etmenleri belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda sınıflarda çocuk sayısının fazlalığı, iş yükü fazlalığı (Borg ve Riding 1991), okul içinde kendi eğitim alanlarını yaratmada güçlük yaşamaları, farklı yerleşim bölgelerinde çalışma, yetersiz maaş, uzun çalışma saatleri, meslektaşlarla iletişim noksanlığı, aile katılımının yetersiz oluşu, kaynaklara ulaşmada zorluk, öğretmenin cinsiyeti ve görev

yaptıkları okulun niteliği gibi unsurlara dikkat çekilmektedir (Kriacou, 1987; Guglielmi ve Tatrow 1998; Pullis, 1992; Nelson,2001; Evans 2004).

Bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve tükenmişlik düzeylerinde etkili olabileceği düşünülen yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdem, görev yeri ve görev yapılan okul türü gibi çeşitli etmenlerin etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Materyal ve Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, çalışma süresi, görev yeri ve görev yapılan okul türü değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Giresun ili merkez, ilçe ve köylerinde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan il merkezinde 59, ilçe merkezinde 78, köyde ise 51 olmak üzere toplam 188 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılmış olan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Maslach tükenmişlik envanteri: Maslach Tükenmişlik Envanteri, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş, Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere 3 alt boyutta ölçmekte ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar;

Duygusal tükenme : Kişinin mesleği veya işi tarafından tüketilmiş, aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlayan 9 maddeden oluşmaktadır.

Kişisel başarı : İnsanlarla çalışan bir kişide yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını ifade eden 8 maddeden oluşmaktadır.

Duyarsızlaşma : Kişinin hizmet ve bakım verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun şekilde davranmaları ile ilgili 5 maddeden oluşmaktadır (Çam, 1995).

Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeğini 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. Tükenmişliğin tüm alt boyutlardan alınan puan yükseldikçe tükenmişliğin yükseldiği kabul edilmektedir (Ergin, 1992).

Maslach Tükenmişlik Envanteri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği Ergin (1992) tarafından iki yöntemle hesaplanmıştır. Birinci yöntemde, her alt boyut için iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. 552 kişilik denek grubundan elde edilen verilere göre ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.65, Kişisel Başarı 0.72'dir. İkinci yöntemde ise ölçeğin güvenilirliği test/tekrar test ile incelenmiştir. Denek grubundan 99 deneye tekrar ulaşılarak elde edilen verilere göre güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.72, Kişisel Başarı 0.67'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin hangi istatistiksel analiz ile değerlendirileceğini belirlemek amacıyla normallik testi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 1.'de verilmiştir.

Çizelge 1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin normallik analizi sonuçları

NORMALLİK TESTLERİ					
Maslach Tükenmişlik Envanteri	Kolmogrow Smirnov			Basıklık- Çarpıklık Katsayısı	
	Statistic	Sd	P	Skewness	Kurtosis
Duygusal Tükenme	0.104	188	0.000	0.708	-0.007
Kişisel Başarı	0.125	188	0.000	1.393	4.021
Duyarsızlaşma	0.178	188	0.000	1.249	1.658

Çizelge 1'de öğretmenlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde Maslach Tükenmişlik Ölçeği(p<.05) ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının normal dağılım göstermediği dikkati çekmektedir. Bu sebeple ölçek alt boyutları incelenirken non-parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet ve çalışılan okulun türüne göre tükenmişlik düzeylerini belirlemek için "Mann Wilhitney U Testi"; yaş, öğrenim düzeyi, görev yeri, kıdem yılının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için ise "Kruskal Wallis Testi" uygulanmış; Kruskal Wallis Testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için ise "Mann-Whitney U Testi" yapılmıştır(Büyüköztürk, 2003).

Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin (178)% 94.7'sinin kadın, (10)% 5.3'ünün ise erkek olduğu; öğretmenlerin (63) %33.5'inin 25 yaş ve altı, (64)% 34'ünün 26-30 yaş arasında, (45)% 23.9'unun 31-16 yaş, (16)% 8.5 'inin ise 37 yaş ve üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi dağılımlarına bakıldığında, (29)% 15.4' ünün kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi bölümü ön lisans programından, (159) %84.5'inin Okul Öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi Bölümü lisans mezun olduğu; % 31.4'ü il merkezi, % 41.5'i ilçe merkezi, %27.1'i ise köyde, % 69.1'inin anasınıflarında, % 30.9'unun ise bağımsız anaokullarında görev yaptıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleki kıdem yılı, çalışma süresi, görev yeri, görev yapılan okul türü, gibi değişkenlere ait tükenmişlik düzeyine ilişkin ortalamalar, standart sapmalar, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin cinsiyetine göre tükenmişlik puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları

		Mann Whitney U Test Sonuçları						
		N	\bar{X}	S	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Duygusal Tükenme	Kadın	178	8.14	5.63	92,44	16455,00	524,00	.029*
	Erkek	10	12.70	6.81	131,10	1311,00		
Kişisel Başarı	Kadın	178	8.62	4.50	96,21	17125,00	586,00	.068
	Erkek	10	6.30	2.21	64,10	641,00		
Duyarsızlaşma	Kadın	178	2.30	2.44	93,10	16571,00	640,00	.127
	Erkek	10	3.00	1.76	119,50	1195,00		

*p<.05

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde cinsiyetin duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken (U= 524.00, p<.05), kişisel başarı (U=586.00, p>.05) ile duyarsızlaşma (U=640.00, p>.05) alt boyutlarında ise anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Duygusal tükenme alt boyutuna ait sıra ortalamaları incelendiğinde, erkeklerin puan ortalamalarının, kadınların puan ortalamalarından yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim alanında görev yapan erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre çok daha az sayıda olmaları, kendilerini mesleki açıdan ifade etmede zorlanmalarına ve duygusal tükenmişliği daha fazla yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Peker(2002), anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin cinsiyetlerinin tükenmişlik düzeylerine etkisinin olduğu ve erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Bu bulgu erkeklerin kadınlara göre okul öncesi öğretmeni olarak daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaşlarına göre tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Test sonuçları

		Kruskal Wallis Testi							
		N	\bar{X}	S	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	25 yaş ve altı	63	6.79	5.97	76.48	3	11.44	.010*	1-2 1-3
	26-30 yaş	64	8.75	5.66	98.79				
	31-36 yaş	45	9.64	5.24	108.96				
	37 ve üstü	16	9.62	5.87	107.63				
Kişisel Başarı	25 yaş ve altı	63	9.17	4.74	102.78	3	10.15	.017*	1-4 2-4 3-4
	26-30 yaş	64	8.59	3.73	97.97				
	31-36 yaş	45	8.46	5.01	91.88				
	37 ve üstü	16	5.56	3.07	55.41				
Duyarsızlaşma	25 yaş ve altı	63	2.25	2.42	92.01	3	6.08	.108	2-4
	26-30 yaş	64	2.70	2.35	104.79				
	31-36 yaş	45	2.20	2.30	92.19				
	37 ve üstü	16	1.62	2.91	69.66				

*p<.05 **p<.01

Tablo 2'de okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaşlarının, duygusal tükenme($\chi^2(3)=11.44$, p<.05) ve kişisel başarı($\chi^2(3)=10.15$, p<.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Duyarsızlaşma ($\chi^2(3)=6.08$, p>.05) alt boyutunda ise öğretmenlerin yaşlarının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyinin, 31-36 yaş arasında olan öğretmenlerde yüksek, 25 yaş ve daha genç öğretmenlerde ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlik, insanlarla doğrudan etkileşim gerektiren bir meslek grubudur. Özellikle eğitim verilecek

yaş grubu küçüldükçe bu etkileşimin daha dikkatli ve özenli gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar görev yapılması, öğretmenlerin tecrübe dağarcıklarına katkı sağlayarak sorun çözme becerilerini geliştirirken diğer yandan yılların getirmiş olduğu yorgunluğu bu süreçte yaşamalarına neden olmaktadır. Bunların yanı sıra yaşanan sağlık problemleri, fiziksel ve zihinsel yorgunluklar ile çalışma hayatına motive edecek unsurların yetersizliği, öğretmenlerin duygusal tükenme yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaşı yükseldikçe duygusal tükenme düzeylerinin arttığı, bu durumda öğretmenlerin yaşlarının duygusal tükenme düzeylerinin bir belirleyicisi olduğu düşünülmektedir.

Puan ortalamaları incelendiğinde kişisel başarı alt boyutunun yaş ile ters orantılı olduğu görülmektedir. 25 yaş ve altı kategorisinde değerlendirilen öğretmenlerin, kişisel başarısızlığı diğer yaş gruplarına nazaran daha fazla yaşadıkları görülmektedir. Genç öğretmenlerin yoğun bir mesleki idealizm duygusuna sahip olmaları, eğitim süreci içerisinde karşılaşabilecekleri ufak güçlük ve aksaklıklar karşısında bile yetersizlik ve başarısızlık duygusu yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir. 31 yaş ve üstü öğretmenlerin ise mesleki tecrübelerinin fazla olmasından dolayı kendilerini daha başarılı olarak hissettikleri söylenebilir. Literatürde yaşın tükenmişlikle özellikle Kişisel Başarı alt ölçek puanlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Gold, Robert ve Wright 1991). Bu bulgu, bizim sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Tuğrul ve Çelik (2002) yaptıkları çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediğini bulmuşlardır. Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ise; öğretmen yaşının tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de artmış olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 3. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Test sonuçları

		Kruskal Wallis Testi							
		N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlam Fark
Duygusal Tükenme	Kız meslek lisesi/ Çocuk Gelişimi Böl. (ön lisans)	29	4.48	3.89	55.40	2	21.08	.000*	1-2 1-3
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği (lisans)	42	7.64	5.22	88.54				
	Okul Öncesi Öğretmenliği/ Çocuk Gelişimi Bölümü (lisans)/ Yüksek lisans	117	9.61	5.90	106.33				
Kişisel Başarı	Kız meslek lisesi/ Çocuk Gelişimi Böl.(önlisans)	29	9.44	5.34	106.19	2	2.20	.333	-
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği (lisans)	42	8.66	3.99	97.95				
	Okul Öncesi Öğretmenliği/ Çocuk Gelişimi Bölümü (lisans)/ Yüksek lisans	117	8.20	4.35	90.36				
Duyarsızlaşma	Kız meslek lisesi/ Çocuk Gelişimi Bölümü (ön lisans)	29	1.62	2.09	76.97	2	4.51	.105	-
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği (lisans)	42	2.21	2.44	91.38				
	Okul Öncesi Öğretmenliği/ Ç.G. Böl (lisans)/	117	2.56	2.46	99.97				

*p<.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları okul türünün, duygusal tükenme($\chi^2=21.08$, $p<.01$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı, kişisel başarı($\chi^2=2.20$, $p>.01$) ve duyarsızlaşma($\chi^2= 4.51$, $p>.01$) düzeyleri ile öğretmenlerin mezun oldukları okul türü arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Puan ortalamalarına bakıldığında duygusal tükenme durumunu en fazla yaşayan öğretmen grubunun, dört yıllık lisans eğitimi alan öğretmenler ($\bar{x} = 9.61$) olduğu, en düşük duygusal tükenme düzeyine sahip okul öncesi eğitim öğretmeni olarak görev yapan Kız Meslek Lisesi ve Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans mezunu ($\bar{x} = 4.48$) olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Kız Meslek Lisesi ve Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans mezunu olarak görev yapan öğretmenler, ücretli olarak görev yapmaktadırlar. Geleceğe dair daimi bir iş güvencesi olmadığından, eğitim sürecini daha fazla göğüslemeye çalıştıkları ve bu nedenle daha az duygusal tükenme yaşadıkları söylenebilir. Kız Meslek Lisesi ve Çocuk Gelişimi ön lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı en düşük düzeyde yaşadıkları, yalnız kişisel başarı alt boyutunda ise kendilerini daha az başarılı olarak algıladıkları görülmektedir.

Karahan ve Balat (2011), özel eğitim okullarında lisans mezunu olarak çalışan öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre duygusal tükenme alt boyutunda kendilerini daha tükenmiş olarak algıladıklarını saptamıştır. Peker (2002), öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığını belirlemiştir. Akkurt(2008) ise okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yapılan sınıflamada, lisans mezunlarının en yüksek tükenmişlik puanına, lise mezunlarının ise, en düşük tükenmişlik puanına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili bir unsur olduğu hususunu destekler niteliktedir.

Tablo 4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına göre tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal-Wallis Test sonuçları

		Kruskal Wallis Testi							
		N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenme	0-1 yıl	35	6.45	6.15	72.19	4	12.18	.016*	1-2 1-4
	2-5 yıl	78	8.67	5.92	96.94				
	6-10 yıl	50	7.94	4.64	93.53				
	11-15 yıl	17	10.70	6.66	114.50				
	16 yıl ve üzeri	8	11.75	4.46	131.94				
Kişisel Başarı	0-1 yıl	35	10.71	4.90	121.53	4	19.30	.001**	1-2 1-3 1-4 2-5
	2-5 yıl	78	8.84	4.41	99.06				
	6-10 yıl	50	7.52	3.97	81.45				
	11-15 yıl	17	6.88	2.93	77.35				
	16 yıl ve üzeri	8	5.00	3.5	49.75				
Duyarsızlaşma	0-1 yıl	35	2.14	2.34	90.01	4	7.21	.125	-
	2-5 yıl	78	2.82	2.5	106.21				
	6-10 yıl	50	1.92	1.94	87.45				
	11-15 yıl	17	1.76	2.53	76.91				
	16 yıl ve üzeri	8	2.37	3.85	81.44				

* $p<.05$

** $p<.01$

Tablo 4 'de okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem yılının, duygusal tükenme($\chi^2 = 12.18$, $p<.05$) ve kişisel başarı($\chi^2 = 19.30$, $p<.01$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açtığı, duyarsızlaşma($\chi^2 = 7.21$, $p>.05$) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Puan ortalamaları incelendiğinde mesleki kıdem yılı, 16 yıl ve üzeri olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme ($\bar{x} = 11.75$) düzeylerinin en yüksek, 0-1 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin ise duygusal tükenme ($\bar{x} = 6.45$) düzeylerinin en düşük olan grup olduğu görülmektedir.

16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, duygusal tükenme düzeylerinin fazla olması, özellikle okul öncesi öğretmenliğinin zor bir meslek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışılan çocuk grubunun yaşlarının küçük olması nedeniyle, okul öncesi öğretmenliği sürekli dinamik ve aktif olmayı gerektiren bir meslek grubudur. Yaş ilerledikçe öğretmenlerde bir yorgunluk ve tükenmişlik hissinin oluşabileceği düşünülmektedir. Duygusal tükenme düzeylerinin, 1 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinde düşük olması ise mesleki heyecan ve idealizme sahip olmalarından kaynaklandığı da söylenebilir.

Kişisel başarı alt boyutunda ise 0-1 yıl arasında kıdeme ($\bar{x}=10.71$) sahip olan öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalamalarının en yüksek olduğu, 16 yıl ve üzeri kıdem yılı ($\bar{x}=5.00$) olan öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, kişisel başarısızlığı en fazla yaşayan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenler olduğu, kendilerini başarılı olarak tanımlayan öğretmenlerin ise 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Karahan ve Balat (2011), çalışmalarında özel eğitim okulunda görev yapan düşük kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin (1-15 yıl), 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlere göre kişisel başarı alt boyutunda kendilerini daha tükenmiş olarak algıladıklarını belirlemiştir.

1 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, eğitim sürecine tam hakim olamadıklarından dolayı kendilerini başarısız olarak değerlendirdikleri; mesleki kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise kendilerini daha başarılı olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durum mesleki kıdem yılı fazla olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların gelişim özelliklerini daha iyi bilmeleri, mesleki tecrübelerinin fazlalığı ve eğitim sürecine daha hakim olmalarından kaynaklanmaktadır.

Özdemir (2007) sınıf yönetiminin öğretmen tükenmişliğindeki rolünü belirlemek üzere sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissettiklerini yalnız duygusal tükenmeyi daha yoğun yaşadıklarını saptamıştır.

Cemaloğlu ve Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarında; kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Dolunay (2002) ise, lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin hizmet süresi arttıkça tükenmişlik durumunun azaldığı ve kişisel başarının arttığını saptamıştır. Kan(2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumunu belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, mesleki kıdem yılı fazla olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Tuğrul ve Çelik (2002), anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile ilişkili faktörleri belirlemek için yaptıkları çalışmada, çalışma yılı fazla olan öğretmenlerin kendilerini daha başarılı olarak hissettiklerini belirlemiştir.

Tablo 5. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görev yerlerine göre tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları, standart sapmaları ve Kruskal Wallis Test sonuçları

		Kruskal Wallis Testi								
		N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark	
Duygusal Tükenme	İl Merkezi	59	9.32	5.88	103.99	2	11.22	.004*	1-3 2-3	
	İlçe Merkezi	78	9.10	5.74	101.50					
	Köy	51	6.19	5.18	72.81					
Kişisel Başarı	İl Merkezi	59	8.05	3.92	91.36	2	3.80	.149	-	
	İlçe Merkezi	78	8.25	4.74						88.70
	Köy	51	9.39	4.47						107.01
Duyarsızlaşma	İl Merkezi	59	2.22	2.63	89.63	2	5.26	.072	2-3	
	İlçe Merkezi	78	2.74	2.44	104.82					
	Köy	51	1.86	2.02	84.35					

*p<.01

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim biriminin duygusal tükenme ($\chi^2= 11.22$, p<.01) alt boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı görülürken, kişisel başarı ($\chi^2=3.80$, p>.05) ve duyarsızlaşma ($\chi^2=5.26$, p>.05) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5'de duygusal tükenme alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x} = 9.32$), ilçe merkezi ($\bar{x} = 9.10$) ile köyde ($\bar{x} = 6.19$) görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinden daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda da öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimine göre duygusal tükenme puan ortalamalarında ($\chi^2=11.22$, $p<.01$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan karşılaştırma testi sonucunda, il merkezi ile köyde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Köyde görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalamalarının, il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerden belirgin bir şekilde düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum köyde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin şehir ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre yaşamlarını daha kolay idame ettirmelerinden kaynaklanmaktadır.

İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin, şehir merkezinde yaşamları, öğretmenlerin kendi kişisel yaşantılarını besleyecek unsurlara ulaşmaları açısından bir çok kolaylığı sağlasa da, hem öğretmenlerin hem de ailelerinin bir çok kullanılabılır kaynağa ulaşabilmeleri için maddi ve manevi bir bedel ödemeleri gerekmektedir. Özellikle kent merkezinde yaşayan öğretmenler, maaşlarının azımsanmayacak bir kısmını ev kirası, ulaşım, aidat vb. ihtiyaçların giderilmesine harcamaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin zamansal, maddi ve sosyal açıdan sürekli bir yetememe duygusu içinde tükenmişlik yaşamlarına neden olduğu söylenebilir.

Yerlikaya (2000), köy ve şehirde görev yapan sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında, görev yerlerinin tükenmişlik düzeylerinin üç alt boyutunda da anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre tükenmişlik puan ortalamaları, standart sapmaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları

		Mann Whitney U Test Sonuçları						
		N	\bar{X}	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
Duygusal Tükenme	Anasınıfı	130	8.11	5.65	92.14	11978.00	3463.0	.372
	Bağımsız Anaokulu	58	8.98	6.03	99.79	5788.00		
Kişisel Başarı	Anasınıfı	130	8.56	4.57	95.55	12421.00	3634.0	.692
	Bağımsız Anaokulu	58	8.36	4.16	92.16	5345.00		
Duyarsızlaşma	Anasınıfı	130	2.36	2.45	93.28	12126.50	3611.5	.639
	Bağımsız Anaokulu	58	2.41	2.34	97.23	5639.50		

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün, tükenmişliğin duygusal tükenme ($U=3463.0$, $p>.05$), duyarsızlaşma ($U=3611.5$, $p>.05$) ve kişisel başarı ($U=3634.0$, $p>.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tabloda tükenmişliğin tüm alt boyutlarına bakıldığında ana sınıfı ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Her iki okul öncesi eğitim kurumunda da öğretmenlerin kendilerine ait sınıfları bulunmaktadır. Sınıflar, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini ortaya koymalarına ve çocuklara daha kolay ulaşmalarına imkan veren özel bir alandır. Okul öncesi öğretmenleri, öğretmenlik mesleğini kendi sınıflarında gerçekleştiriyor olmaları, kendilerini mesleki açıdan memnun ve mutlu hissetmelerine neden olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim öğretmeni, okul ortamında mesleğini gerçekleştirdiğini hissetmektedir. Bu durum, her iki kurumunda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamamalarının bir nedeni olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdem ve görev yerinin anlamlı farklılık yarattığı belirlenirken, görev yapılan okul türünün ise tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre; erkek okul öncesi öğretmenlerin kadın meslektaşlarına göre; lisans programlarından mezun olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 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; şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin köyde görev yapan öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre bir takım öneriler sunulmuştur;

- Okul öncesi öğretmenlerinin çağın yeniliklerini, eğitim süreçlerine daha iyi aktarabilmeleri için hizmet içi eğitim programlarına ağırlık verilmeli, program okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimlerinden yola çıkılarak yapılandırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim ortamlarının belirli kalite standartlarına göre fiziksel şartlarının iyileştirilmesi, öğretmenler ve çocuklar açısından sağlıklı bir ortam yaratılması gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kendilerini geliştirebilecek ve ihtiyaç duydukları konularda uzman yardımı almalarını sağlayacak seminer, toplantı ve konferanslar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenerek, öğretmenlerin bu etkinliklere katılımlarının desteklenebilir.
- Öğretmenlerin meslektaşlarıyla vakit geçirebilecekleri, bilgi alışverişinde bulunacakları toplantı ve görüşmeler kurumsal düzeyde gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartlarının iyileştirilerek, okul öncesi öğretmenin yanında bir yardımcı personelin bulundurulması ve bu yardımcı personelin atanması ve işe yerleştirilmesinde öncelikli olarak Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans programı ve Kız Meslek Lisesi mezunlarının görevlendirilmesi eğitim sürecinin işlerliğinde oldukça büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı; yaşam kalitelerini arttırmaya dönük düzenlemelere gidilmelidir

Kaynakça

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik. (s.65). Ankara: Nobel.
- Akkurt, Z. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik Örneği). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Antoniou, A. S. Polychroni, F. and Walters, B. (2000). Sources of stress and Professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. International Special Education Congress, University of Manchester. 22-24 July. Manchester.
- Black, S. (2003). Stressed out in the classroom. American School Board Journal, 190 (10), 36-3838.
- Borg, M. G., and Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. Educational Psychology, 11(1), 59-75.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice (p. 15-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 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.
- Dolunay, A. ve Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. Kriz dergisi. 11(1), 35-48.
- 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.
- Evans, G. D., Bryant, N. E., Owens, J. S. and Koukos, K. (2004). Ethnic differences in burnout, coping, and intervention acceptability among childcare professionals. *Child & Youth Care Forum*, 33(5), 349-366.
- Friedman, I. A. and Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28.
- Guglielmi, R. and Tatrow, K. (1998). "Occupational stress, burnout and health in teacher: a methodological and theoretical analysis". *Review of Educational Research*, 68, 1, 61-99.
- Gold, Y., Robert, A. R. and Wright, C. R. (1991). The relationship of scores on the educational survey: a modified version of the maslach burnout inventory, the three teaching related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68 (1), 29-32.
- Kan, Ü.D., (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 16(2), 431-443.
- Karahan, Ş. ve Balat, U.G., (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik Algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29/1), ss. 1-14
- Kyriacou, C. (1987). "Teacher stress and burnout": an International Review. *Educational Research*, 29(2) 46-152.
- Loonstra, B., Brouwers, A. and Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 752-757.
- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* (2), (s.93-113).
- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1985). The role and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(8), (s.837-850).
- Maslach, C., Jackson, S. E. and Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Woods (Eds.), *Evaluating Stress: A Book of Resources*. Lanham, MD: The Scarecrow Press, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, (52), (s. 397-422).
- Nelson, J. R. (2001). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9(2), 123-130.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitiminde güncel konular: Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. İstanbul: Morpa yayınları, (s.11-12).

- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences* Vol (2), 4.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1); 319-345.
- Pullis, M. (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, 17(3), 191-201.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research Perspectives. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38e58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sılığ, A. (2003). Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sürvegil, O. (2006). Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu-tükenmişlikle mücadele teknikleri. (s.156). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Talmor, R., Reiter, S. and Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacherburnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 215-229.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E.(2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Yerlikaya, A. (2000). Köy ve şehirde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ID: 113

Öğrenci ve İşgücü Hareketliliğinin Kolaylaştırılmasında Avrupa Mesleki Eğitimde Kredi Transferi Sistemi: Bir Vak'a Analizi Araştırması¹

Turan Tolga VURANOK

Şişli Teknik ve Endüstri Meslek
Lisesi

Mustafa ÖZCAN

Şişli Teknik ve Endüstri Meslek
Lisesi

ÖZET

Bu çalışmada; Türkiye'den herhangi bir Avrupa Birliği (AB) ülkesine bir proje kapsamında gönderilen öğrencilerin, AB ülkelerinden herhangi birinden Türkiye'ye bir proje kapsamında gelen öğrencilerin ve bir AB ülkesinde mesleki eğitim alarak Türkiye'ye gelmiş bireylerin edindikleri yeterlilikler ve sahip oldukları belgelerin tanınması ile ilgili süreçler vaka örnekleri üzerinden incelenmiştir. Çalışma, betimsel tarama modelinde çoklu örnek olay yaklaşımı ile ele alınmış nitel bir araştırmadır. İncelenen örnek olaylara ilişkin dokümanların içeriği analiz edilerek yürütülmüştür. Bu sayede konuya ilişkin mevcut durum ortaya koyularak öğrenci hareketliliğini ve Avrupa'dan gelen bireylerin önceden edinilmiş yeterliliklerin tanınmasını kolaylaştıracak öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçları; ECVET araçları, EUROPASS-Mobility, EUROPASS sertifika ekleri ile Avrupa Yeterlilik Çerçevesi kapsamında düzenlenen yeterlilik seviye belgelerinin “denklik” kapsamında tanınmasının ülke içi ve uluslararası işgücü ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştıracak bir unsur olacağına ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Mesleki Eğitim, Ecvet, işgücü ve öğrenci hareketliliği, denklik

GİRİŞ

Problem Durumu

Küreselleşmenin de etkisiyle günümüzde ülke içi ve uluslararası düzeyde öğrenci ve işgücü hareketliliğinin arttığı bir süreç yaşanmaktadır. Yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim aşamalarında yapılan projeler ve sağlanan burslar aracılığıyla ülkeler arası öğrencilerin hareketlilikleri yaygınlaşmaktadır. Ancak bu süreçte öğrenci hareketliliği ile başka bir ülkede bulunan öğrencilerin ev sahibi ülkede edindiği kazanımların kendi ülkesinde tanınması ihtiyacı doğmuştur. Ayrıca her sektörde işgücü hareketlilikleri gerçekleşmektedir. Ancak informal (alaylı - kendiliğinden) öğrenmeyle herhangi bir diploma, sertifika gibi bir belgeye sahip olmayan bireylerin işgücüne katılması ve bunların sahip olduğu yeterliliklerin belgelenmesi de gerekmektedir. Sahip oldukları belgeler ile hareketlilik gerçekleştiren çalışanların belgelerinin gittikleri ülkelerde tanınmasının sağlanması ise bir diğer problem alanıdır.

Dünyada ulusal sınırların silikleştiği, bölgesel bütünleşmelerin gerçekleştiği, sermayenin vatansızlaştığı ve bilgiye sahip olmanın avantaj olduğu bir dönem yaşanmaktadır (Aktürk, 2001). Küreselleşme olarak adlandırılan bu süreç sosyal, kültürel, ekonomik değerlerin uluslararası alanda yayılması ve kabul görmesi, ulusal bir alanda üretilmiş değerlerin, ulusal sınırları aşması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve ekonomik, kültürel ve siyasal düzeyde dünya toplumlarının iç içe girmesi şeklinde özetlenebilir (Tezcan, 2002). Bu sürecin doğal sonucu olarak bireyler, ülke sınırları dışında rahat hissederek çalışabilen, çok yönlü, çok kültürlü ve çok dilli olmalıdır (Erdoğan, 2011, s. 145). Mesleki eğitim mezunlarının mesleki yeterliliklerin yanı sıra istihdam edilebilmeye ilişkin yeterliliklere sahip olmaları ve bu yeterlilikleri sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir (Burgaz, 2008). Ancak sermayenin sınırlar arasında dolaşımının kolaylaştığı son dönemde genel olarak çalışanların hareketliliği yeterince sağlanamamıştır. Mesleki eğitim kurumlarının “yabancı dil”, “enformasyon ve bilgisayar teknolojileri”, “güzel sanatlar”, “matematik”, “fizik, kimya, biyoloji” gibi konuları yeterince kazandıramaması mezunlarının küreselleşmenin faydalarından yararlanmalarını engellemektedir (Aksoy, 2011, s. 94-95).

Küreselleşmeyi savunan taraflar genellikle küreselleşmenin kaçınılmaz bir olgu olduğunu iddia etmektedirler. Bu görüşlere göre ülkenin ekonomik başarısı ve hatta varlığı bu küreselleşme sürecini desteklemeye ve teşvik etmeye bağlıdır. Küreselleşmenin karşısında olanlara göre ise küreselleşme ekonomik, toplumsal ve kültürel alanlarda ulusal bağımsızlığı ortadan kaldıracak bir süreçtir (Akt: Karip, 2005).

Küreselleşme, AB eğitim ve istihdam politikalarında da belirleyici bir unsurdur. Avrupa Komisyonu 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.

EQF, mesleki yeterliliklerin karşılıklı olarak tanınması için nihai bir karar verme aracı değildir. EQF ile şeffaflık ve belgelerin anlaşılmasını kolaylaştırma amacı güdülmektedir (Tamer, 2013). Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK) EQF ulusal koordinasyon noktası olarak görev yapmaktadır. Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemini (UMYS) oluşturmakla da görevlidir. MYK aynı zamanda Ulusal Europass Merkezi olup Europass belgelerinin düzenlenmesi konusunda da yetkilidir. UMYS

¹ Bu makale 24-26 Nisan 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan “İşgücü ve Öğrenci Hareketliliğinin Kolaylaştırılmasında Avrupa Mesleki Eğitimde Kredi Transferi Sistemi: Bir Vaka Analizi Araştırması” başlıklı bildirisinin genişletilmiş halidir.

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 merkezlerinde yapılan teorik ve uygulamalı sınavlar sonucunda bireylerin yeterlilikleri belgelendirilmektedir. Alınan yeterlilik belgeleri EQF'e göre düzenlenmekte ve böylece ulusal ve uluslararası düzeyde kıyaslanabilirlik sağlanmaktadır. Böylelikle; örgün, yaygın ve alaylı öğrenmeyle elde edilen bilgi beceri ve yetkinliklerin tanınması sağlanabilmektedir (MYKa).

Mevcut MYK çalışmaları değerlendirilecek olursa; UMS hazırlanacak 25 sektör belirlenmiş ve bugüne kadar belirlenmiş olan sektörlerden 20'sine ait 480 UMS hazırlanmıştır. MYK tarafından 13 sektörde yayımlanan ulusal yeterliliklerin sayısı 230'dur. 12 adet kuruluşa MYK tarafından kabul edilen ulusal yeterliliklere göre sınav ve belgelendirme faaliyetleri gerçekleştirmek üzere yetki verilmiştir. Bu kuruluşlar 68 yeterlilik için sınav ve belgelendirme hizmeti sunmaktadır (MYK).

Genel olarak ECVET'in amaçları herkes için uluslararası hareketliliğin sağlanması ve herkes için yaşam boyu öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesine katkı sağlanmasıdır (Özcan & Vuranok, 2013). Mesleki eğitim almakta olan öğrencilerin veya mesleki eğitim almış olan bireylerin uluslararası hareketliliğindeki en önemli engel, sahip oldukları yeterliliklerin hedef ülke tarafından tanınmamasıdır. Bir diğer problem ise informal yollarla edinilen mesleki bilgilerin belgelendirilmesinde karşılaşılan zorluklardır.

ECVET ile ilgili düzenleme 2009 yılında yapılmış olup, 2012 yılına kadar AB üyesi ülkelerin uygulanması ile ilgili gerekli düzenlemeleri yapması öngörülmüştür. Uygulama süreci sonrası 2014 yılında sistemin ilk değerlendirmesi yapılacaktır. 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 ve öğrenimin ortak araçlarından bir tanesi olan ECVET; uluslararası hareketliliği kolaylaştırarak öğrenme çıktılarının tanınmasını sağlar. Öğrenme çıktılarının transferi, taşınması ve toplanması amacıyla kullanılır. ECVET'in uygulanmasını etkileyen 15 koşul vardır. 6 ana bölüm altında toplanan bu koşullar şunlardır (Cedefop, 2012):

1. Dayanaksallaştırma
 - a. Objektif kriterlere dayandırma ve amaçları belirleme,
 - b. ECVET katma değerleri
2. Sistemin geçerliliğinin farkında olma
 - a. Farkında olunduğunun gösterilmesi,
 - b. İletişim ve bilgilendirme,
 - c. İlgi ve destek
3. Kapasite geliştirme
 - a. Yasal ve düzenleyici çerçevenin belirlenmesi,
 - b. Paydaşların katılımı,
 - c. Kaynakların dağılımı
4. Ülkeler arası işbirliği
 - a. Hareketlilik ile ilgili hazırlanmış dökümanların en iyi şekilde kullanılması,
 - b. Hareketlilik ile ilgili konuların belirlenmesi,
5. Öğrenme çıktılarının transferinin sağlanması
 - a. Öğrenme çıktılarının tanınması ve geçerli kılınması,
 - b. Öğrenme çıktıının oluşturulması / değerlendirilmesi,
 - c. Öğrenme çıktılarına ait birimlerin oluşturulması
6. Yeterliliklerin anlaşılması
 - a. Öğrenme çıktılarına dayalı yaklaşım,
 - b. Ulusal yeterlilik çerçevesi

ECVET ile birlikte AB ülkelerinde uluslararası hareketliliği ve öğrenme çıktıının tanınmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan ortak araçlar; Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF) ve buna bağlı geliştirilen Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (NQF), Avrupa Kalite Güvence Referans Çerçevesi (EQAVET) ve Europass'dır.

Mesleki eğitim ve öğretim için EQAVET, 2009 yılında yapılan düzenleme ile uygulanmaya başlamıştır (European Parliament and Council, 2009). EQAVET; mesleki eğitim ve öğretimde kalite güvence aracı sunarak, mesleki eğitim ve öğretimin sosyal ve ekonomik değişimlere yanıt verebilmesini sağlar. EQAVET, eğitim politika yapıcılarını, mesleki eğitim ve öğretim sağlayıcılarını ve işverenleri mesleki eğitim ve öğretim için kalite güvence süreçleri geliştirmeye özendirir ve halkın mesleki eğitim ve öğretime olan güvenini artırmayı amaçlayan bir sistemdir. EQAVET; planlama, uygulama, değerlendirme ve gözden geçirme aşamalarından oluşan bir kalite çevrimine sahiptir. Bu sistemde çevrimin her aşamasının dosyalanmasını, geliştirilmesini, gözlemlenmesini ve değerlendirilmesini destekleyen kalite tanımlayıcıları ve göstergeleri bulunur. EQAVET, ülkelerin kendi eğitim sistemlerinin endüstrilerinin ihtiyaçlarına uyumunu esas almaktadır (EQAVET, 2013).

Yukarıda açıklanan 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 amaçlarlar.

Bu çerçeveden hareketle Türkiye’den herhangi bir AB ülkesine bir proje kapsamında gönderilen öğrenciler, AB ülkelerinden herhangi birinden Türkiye’ye bir proje kapsamında gelen öğrenciler ve bir AB ülkesinde mesleki ve teknik eğitim alarak Türkiye’ye gelmiş bireylerin sahip oldukları belgelerin tanınması ile ilgili süreçlere ilişkin mevzuat ve uygulamaları aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Türkiye’den herhangi bir AB ülkesine bir proje kapsamında gönderilen öğrenciler;

Türkiye’den herhangi bir AB ülkesine bir proje kapsamında gönderilen öğrenciler için; AB öğrenci değişim ve hareketlilik ile ilgili uluslararası antlaşmaların ilgili hükümlerinin, ev sahibi ülkenin yürürlükteki eğitim sisteminin ve denklik mevzuatının göz önünde bulundurulması gereklidir.

Örgün mesleki ve teknik eğitim aşamasındaki öğrencilerin yurtdışı hareketliliği genellikle dört farklı sebeple olmaktadır:

- Kültürlerarası öğrenci değişim ve hareketlilik programları çerçevesinde eğitim ve öğretim süresinin belirli bir süresinde başka bir ülkede öğrenim amaçlı,
- İşletmede beceri eğitimi yapmak amaçlı,
- Yaşadıkları ülkede meydana gelebilecek felaketlerin sonucunda geçici olarak ülkelerinden ayrılmak ve öğrenimlerini başka bir ülkede görme zorunluluğu,
- Ailelerinin işleri vb. nedenler ile bir süre başka bir ülkede ikamet etmek zorunluluğu.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre (2013) ortaöğretim kurumlarında okumakta iken çeşitli sebeplerle öğrenim görmek üzere yurtdışına giden öğrencilerden, buldukları ülkede en az bir dönem öğrenim gören ve okulun nakil şartlarını taşıyanların nakilleri denklik belgesine göre önceki okullarına veya aynı türdeki diğer okullara yapılır. Ayrıca kültürlerarası öğrenci değişim programları çerçevesinde bir eğitim ve öğretim yılını geçmemek üzere, önceden durumlarını belgelendirerek yurtdışında öğrenim görmek için okuldan ayrılan öğrencilerin kayıtları okullarında saklı tutulur ve bunların durumları boş kontenjan olarak değerlendirilmez, yerlerine naklen öğrenci alınmaz.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2013: madde 125) mesleki eğitim alan öğrencilerin yurtdışında gerçekleştirdikleri beceri eğitimi ve stajların Türkiye’de geçerli olması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ancak yurt dışına gönderilen öğrencilerin MEB’in yayınladığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğine göre (2005) şu süreçleri tamamlaması gerekir; Öğrenciler yurt dışına gidiş için okul yönetiminin talebiyle İl Millî Eğitim Müdürlükleri (İMEM) yolu ile valiliklerden onay ve izin alırlar. Tereddütte düşülen hususlar olması durumunda MEB’den ilgili genel müdürlüğün görüşü alınır. Öğrencinin/öğrencilerin yurt dışına çıkış izni ile yurtdışında öğrenim göreceğini gösterir belgelere ve proje dokümanlarına dayanılarak öğrencinin okuldan geçici olarak ayrılması için düzenlenen onaylar ve izinler verilir. Ayrıca bu süreçte öğrenci velisinin onayı ve/veya izni gereklidir.

Öğrenciye ev sahipliği yapacak ülkenin ise aşağıdaki şartları taşıması gerekir:

- Kimlik belgeleri, öğrenci belgeleri, öğrenim durumunu gösteren belgeler, transkrip, pasaport ve hedef ülke vizesinin (öğrenci vizesi) hazırlanması gereklidir.
- Ev sahibi ülkenin eğitim sistemi ile Türkiye’nin eğitim sistemi arasında denklik yapmak için gerekli şartların yerine getirilmesi gereklidir. Bunun için ev sahibi ülkenin eğitim mevzuatına göre denklik işlemleri için gereken belgelerin düzenlenmesi ve ilgili kurumlarca onaylanması gerekir. Ayrıca yurtdışına gidiş ile ilgili gerekçelere yönelik proje belgelerinin de hazırlanması ve onaylanarak sunulması gerekmektedir.
- Hazırlanan tüm belgelerin ev sahibi ülkenin diline göre tercümelerinin yapılması ve onaylanması gerekir.

Herhangi bir nedenle belirli bir süre için eğitimini yurt dışında görmüş bir mesleki ve teknik eğitim öğrencisinin edindiği yeterlilikler aşağıdaki şekilde tanımlanır.

Yurtdışında alınan öğrenim belgeleri MEB Denklik Yönetmeliği hükümlerine göre (2004) değerlendirilerek öğrenci başarısına yansıtılır. Bu öğrenciler MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013) doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında okumakta iken çeşitli sebeplerle öğrenim görmek üzere yurtdışına giden öğrencilerden, buldukları ülkede en az bir dönem öğrenim gören ve okulun nakil şartlarını taşıyanların nakilleri denklik belgesine göre önceki okullarına veya aynı türdeki diğer okullara yapılır. Öğrencinin denklikle ilişkilendirildiği sınıf e-okul sistemine işlenir. Yurtdışında ortaöğretim kurumlarında asgari bir eğitim ve öğretim yılı öğrenim gören ve ortaöğretime yerleştirmeye esas puanla öğrenci alan okulların nakil şartlarını taşımayan öğrencilerin Anadolu, Anadolu imam-hatip veya Anadolu türü mesleki ve teknik liselere nakil ve geçişleri; denklik belgesine göre program uyumu dikkate alınarak okulların kontenjan durumu ve öğrencinin ikamet adreslerine uygun okullara öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonu tarafından yapılır. Bu öğrencilerin nakli yapılan okuldan bir başka okula naklinde de bu fıkra hükümleri uygulanır. Eğitimini yurtdışındaki ortaöğretim kurumlarında tamamlayan ancak denklik belgesine göre bazı ders, staj veya uygulamalarda eksikliği görülenlerden, öğrencilik şartlarını taşıyanların eksiklikleri millî eğitim müdürlüklerince ilişkilendirildikleri okul tarafından tamamlattırılır. Öğrencilik şartlarını taşımayanlar hakkında ise açık ortaöğretim kurumlarıyla ilgili mevzuat hükümleri uygulanır.

Türkiye’den herhangi bir AB ülkesine bir proje kapsamında gönderilen öğrenciler ve bir AB ülkesinde mesleki ve teknik eğitim alarak Türkiye’ye gelmiş bireylerin sahip oldukları belgelerin tanınmasında ev sahibi ülke (herhangi bir AB ülkesi) MEB Denklik Yönetmeliğine göre (2004) aşağıdaki şartları yerine getirmelidir:

Ortaöğretim kurumlarında okuyanlardan, yurtdışında öğrenim görülen son ders yılına ait karne veya öğrenim belgesi ile varsa ayrılma belgesi düzenlenmelidir. Ortaöğretim kurumlarını bitirenler, yurt dışında öğrenim gördükleri öğretim kurumundan aldıkları son ders yılına ait karneler veya öğrenim belgesi ile diploma veya diploma almaya hak kazandığına dair belgeyi sunmalıdır. Ayrıca bu belgelerin yeminli mütercimlerce yapılmış Türkçe tercümelere veya Türk dış temsilcilikleri tarafından onaylanmış tercümelere hazırlanmalıdır.

AB ülkelerinden herhangi birinden Türkiye'ye bir proje kapsamında gelen öğrenciler:

Ortaöğretim kurumları yönetmeliğine göre (2013) kültürlerarası öğrenci değişim programları çerçevesinde öğrenim görmek üzere bir eğitim ve öğretim yılını geçmemek üzere Türkiye'ye gelenlerden Bakanlıkça uygun görülenler, okulların nakle ilişkin özel şartlarına bakılmaksızın belirlenen okullara misafir öğrenci olarak kabul edilirler. Öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin kayıt-kabullerinde öğrenim durum belgelerini sunması, usulüne uygun pasaport ve öğrenim vizesi ile en az altı ay süreli ikamet izinlerinin bulunması şartı aranır. Öğrenciye hazırlanan ders programı çerçevesinde, öğrencinin eğitiminin bireyselleştirilmiş eğitim programları veya telafi eğitimi programları yoluyla menşe ülkeye uydurulması eğitimin verildiği okulun koşullarının uygunluğuna bağlıdır. Yurt dışından gelen öğrencilerin ülkemize ve okula uyumlarının sağlanması amacıyla okul müdürlüklerince onlara rehberlik edilebilir. Türkçe kursları, takviye programları ve yoğunlaştırılmış eğitim-öğretim programları uygulanabilir.

Uygulamada bir örgün mesleki ve teknik eğitim kurumunun organizasyonu (hareketlilik / öğrenci değişim projesi vb.) kapsamında yabancı bir öğrencinin Türkiye'ye gelerek belirli bir süre mesleki eğitim görmesi için sorumlu okulun teklifi / talebi ile Valiliklerden / İMEM'lerinden onay alınması gereklidir. Kalınacak süreye bağlı olarak yabancı öğrencilerin Türkiye de eğitim görmesi için ikamet izin belgesi, öğrenim vizesi ile organizasyon / proje ile ilgili izinlerin alınması gerekir.

Bir AB ülkesinden Türkiye'ye mesleki ve teknik eğitim alarak gelmiş bireylerin sahip oldukları belgelerin tanınması:

Bir AB ülkesinde mesleki ve teknik eğitim alarak gelmiş bireylerin sahip oldukları belgelerin Türkiye açısından tanınması; MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve Denklik Yönetmeliğinin göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Bu konuda hazırlanmış önemli bir belge de denklik işlemleri kılavuzudur (Meb, 2011). Bu kılavuzda Türkiye'ye dünyanın herhangi bir yerinden gelen bireylerin sahip oldukları belgelerin nasıl ve ne şekilde tanınacağı ülke bazında ayrıntılı olarak ele alınarak açıklanmaktadır.

Bu çerçeveden hareketle bu araştırmanın ana problemi hareketlilik gerçekleştiren öğrenci ve mezun bireylerin sahip oldukları belge ve edindikleri yeterliliklerin hedef ülkede nasıl tanındığının ortaya koyulmasıdır. 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?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Modeli

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 yöntemle ayrıntılı bir biçimde incelenmesidir. Çoklu örnek olay çalışmalarında bir meseleyi açıklığa kavuşturmak için birden fazla olayı kapsayacak şekilde inceleme yapılır (Punch, 2005, s. 144).

Araştırmanın Çalışma Grubu:

Nitel araştırmalarda önemli olan nokta amaçlı örneklem yöntemleri ile konu ile ilgili kişiler veya durumların seçilmesidir (Punch, 2005, s. 145). Bu araştırmada ele alınan analiz birimlerini içeren üç ana duruma ilişkin toplam yedi vaka belirlenerek ele alınmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubu

Durum	n
Türkiye'den bir AB ülkesine kısa süreli proje ile giden mesleki eğitim öğrencileri	2 proje
Bir AB ülkesinden Türkiye'ye kısa süreli proje ile gelen mesleki eğitim öğrencileri	1 proje
Bir AB ülkesinden Türkiye'ye gelen mesleki eğitim almış bireyler	4 kişi
Toplam	7

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu vakalardan ikisi Türkiye'den bir AB ülkesine proje ile gidişi, bir tanesi bir AB ülkesinden Türkiye'ye herhangi bir proje ile gelişi ile ilgilidir. Söz konusu projeler belirlenirken kolay ulaşılabilenler tercih edilmiştir. Vakalardan dördü ise bir AB ülkesinden gelen mesleki eğitim almış bireylerin bu eğitimlerinin tanınması ile ilgilidir. Bu vakalar 2013 yılında İMEM'e denklik için yapılan başvurular içerisinde rastgele seçilmiştir. Hiçbir durum için çalışmada kişilerin kimlik bilgilerine yer verilmemiştir.

Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmanın verileri konu ile ilgili belgelerden oluşmaktadır. Bu amaçla öğrenci hareketliliği ile ilgili projelerin belgeleri ile İstanbul İMEM Denklik bölümünün arşivlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca konuya ilişkin mevzuat içeriği de değerlendirilmiştir. Araştırmada sadece orijinal belgeler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi:

Toplanan belgelerden elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Daha sonra bu analizler bir arada değerlendirilmiştir. Araştırmacıların konu ile ilgili çalışmalar ve faaliyetler yürütmüş olması geçerlilik ve güvenilirliği artıran bir unsurdur. Ayrıca yapılan analizlerle ilgili geçerlilik ve güvenilirliği artırabilmek için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde üç duruma ilişkin vakalar doküman incelemesi yolu ile değerlendirilmektedir. Bu durumlar; bir proje kapsamında Türkiye’den bir AB ülkesine gönderilen öğrencilerin durumu, bir AB ülkesinden Türkiye’ye gönderilen öğrencilerin durumu ile bir AB ülkesinden Türkiye’ye bir AB ülkesinde mesleki ve teknik eğitim alarak gelmiş bireylerin sahip oldukları belgelerin tanınmasına ilişkin durumlardır.

Türkiye’den herhangi bir AB ülkesine bir proje kapsamında gönderilen öğrencilere ait vaka örnekleri:

Vaka 1:

2007 yılı Kasım ayı içerisinde İstanbul’daki bir Endüstri Meslek Lisesinde Elektrik Elektronik Alanı 11. sınıfta okumakta olan 10 öğrenci Hollanda’ya beceri eğitimi alma amacıyla üç hafta süre ile gönderilmiştir. İlgili proje belgeleri üzerinde yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye’den AB ülkesine Öğrenci Hareketliliği (Hollanda Örneği – Vaka 1)

Kod	Durum	Açıklama
Velilerinden ve valilikten gerekli izin ve onaylar	Evet	
Dil hazırlığı	Evet	
Hareketlilik öncesi kurumlar arası anlaşma	Hayır	
İlgili ülkedeki dış ülke temsilciliklerini bildirme	Evet	
Katılım belgesi	Evet	Ev sahibi kurumdan
Europass belgesi	Hayır	
Sigorta	Evet	Seyahat Sigortası
Not ile değerlendirme	Hayır	
Öğrenci devamsızlığı	Evet	Görevli - izinli
Kaçırılan sınavlar	Evet	Mazeret sınavı
Raporlama	Evet	İl Mem ve Bakanlığa

Tablo 2’de öğrencilerin velilerinden ve valilikten gerekli izin ve onayların alındığı görülmektedir. Öğrenciler, bir komisyon tarafından belirlenmiş ve gidişleri öncesinde temel düzeyde İngilizce eğitimi almaları sağlanmıştır.

Hareketlilik faaliyeti öncesinde ev sahibi ve gönderen kurumlar arasında proje prosedürü dışında ayrıca bir anlaşma yapılmamıştır. Yurt dışı ziyareti öncesinde gerçekleştirilecek faaliyete katılacak olan kişilerin; kimlik bilgileri, ev sahibi kurumun bilgileri, faaliyetin başlangıç ve bitiş tarihleri, ilgili ülkedeki dış ülke temsilciliklerine bildirmiştir.

Öğrenciler Hollanda’daki program sürecinde ev sahibi kurumda uygulamalı eğitim ve çeşitli iş yerlerinde beceri eğitimi gerçekleştirmiştir. Program sonunda öğrencilere ev sahibi kurum tarafından gerçekleştirdikleri eğitimleri gösteren bir katılım belgesi verilmiştir. Ancak Türkiye’de o dönemde bir europass merkezi kurulmadığından öğrencilerin europass belgesi almaları sağlanamamıştır. Öğrencilere ziyaret öncesinde zorunlu seyahat sigortası yapılmıştır. Öğrencilerin Hollanda’daki faaliyetleri not ile değerlendirilmemiştir. Türkiye’ye dönüşlerinde öğrenciler görevli izinli sayılarak devamsızlıkları toplam okul devamsızlığına görevli - izinli olarak işlenmiştir. Öğrenciler yurtdışında geçirdikleri süre boyunca girmeleri gereken sınavlar yerine mazeret sınavı yapılarak girmeleri sağlanmıştır. Proje faaliyeti sonrası hazırlanan rapor İMEM ve bakanlığa iletilmek üzere okul müdürlüğüne proje temas kişisi tarafından hazırlanarak sunulmuştur.

Vaka 2:

2009 yılı Temmuz ayı içerisinde İstanbul’da mesleki ve teknik eğitim veren bir liseden; Anadolu teknik lisesi Bilişim sistemleri alanı 11. Sınıf öğrencisi 3 öğrenci ve Endüstri Meslek Lisesi Elektrik- Elektronik alanı 11. Sınıf öğrencisi 3 öğrenci Arnavutluk’a Gençlik 3.1 projesi kapsamında 10 gün süreyle gönderilmiştir. Söz konusu proje belgeleri üzerinde yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye’den AB ülkesine Öğrenci Hareketliliği (Arnavutluk Örneği – Vaka 2)

Kod	Durum	Açıklama
Velilerinden ve valilikten gerekli izin ve onaylar	Evet	Evet
Dil hazırlığı	Evet	
Hareketlilik öncesi kurumlar arası anlaşma	Hayır	
İlgili ülkedeki dış ülke temsilciliklerini bildirme	Evet	
Katılım belgesi	Evet	Ev sahibi kurum tarafından
Europass belgesi	Hayır	Belge onaylatılmamış
Sigorta	Evet	Seyahat Sigortası
Not ile değerlendirme	Hayır	Yaz dönemi
Öğrenci devamsızlığı	Hayır	Yaz dönemi
Kaçırılan sınavlar	Hayır	Yaz dönemi
Raporlama	Evet	İl Mem ve Bakanlığa

Tablo 3’e göre öğrencilerin velilerinden yurt dışı katılımı onayladıklarına dair muvafakatnameler alınmış ve valilikten gerekli izin ve onaylar alınmıştır. Proje faaliyeti öncesinde okul müdürü ve proje temas kişisi öğretmen Arnavutluk’taki ev sahibi kurumu kısa süreli ziyaret etmiştir. Bu ziyarette öğrenci ve öğretmenlerin konaklama yerleri ve koşulları ile gerçekleştirilecek faaliyetler konusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak kurumlar arasında normal proje prosedürü dışında ayrıca bir anlaşma yapılmamıştır. Yurt dışı ziyareti öncesinde gerçekleştirilecek faaliyete katılacak olan kişilerin; kimlik bilgileri, ev sahibi kurumun bilgileri, faaliyetin başlangıç ve bitiş tarihleri, ilgili ülkedeki dış ülke temsilciliklerine bildirmiştir.

Öğrenciler Arnavutluk'ta Avrupa vatandaşlığı bilincinin geliştirilmesi amacıyla; sportif faaliyetler, seminerler ve çevre gezileri gerçekleştirmişlerdir. Program sonunda öğrencilere ve öğretmenlere ev sahibi kurum tarafından gerçekleştirdikleri eğitimleri gösteren bir katılım belgesi verilmiştir. Katılım belgeleri Arnavutluk'taki kurumu projede temas eden öğretmen ve ev sahibi kurum müdürü tarafından onaylanmıştır. Öğrencilere ve öğretmenlere Europass Hareketlilik belgeleri düzenlenerek ev sahibi kuruma onaylatılmış ancak Türkiye Europass merkezi ile ilgili aksaklıklar nedeniyle geçerli kılınmamıştır. Öğrencilere ziyaret öncesinde zorunlu seyahat sigortası yapılmıştır. Proje dönemi öğrencilerin yaz tatiline denk gelmesi nedeniyle ülkelerine dönüşlerinde devamsızlıkların özürü devamsızlık haklarından sayılması ve mazeret sınavına girmeleri gibi bir süreç yaşanmamıştır. Proje faaliyeti sonrası hazırlanan rapor, bakanlığa iletilmek üzere okul müdürlüğüne proje temas kişisi tarafından hazırlanarak sunulmuştur.

AB ülkelerinden herhangi birinden Türkiye'ye bir proje kapsamında gelen öğrencilere ait vaka örnekleri:

Vaka 3:

2011 yılı Kasım ayı içerisinde Estonya'daki bir mesleki eğitim merkezinin otomotiv alanında okumakta olan 8 öğrenci Türkiye'ye beceri eğitimi alma amacıyla üç hafta süre ile misafir edilmiştir. İlgili proje belgeleri üzerinde yapılan analiz ile elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Bir AB ülkesinden Türkiye'ye Öğrenci Hareketliliği (Estonya Örneği – Vaka 3)

Kod	Durum	Açıklama
Velilerinden ve valilikten gerekli izin ve onaylar	Evet	Evet
İlgili ülkedeki dış ülke temsilciliklerini bildirme	Hayır	
Dil hazırlığı	Evet	
Hareketlilik öncesi kurumlar arası anlaşma	Evet	
Katılım belgesi	Evet	Ev sahibi kurum tarafından
Europass belgesi	Evet	
Sigorta	Evet	Seyahat Sigortası
Not ile değerlendirme	Evet	
Öğrenci devamsızlığı	Evet	Özürü
Kaçırılan sınavların tekrarı	Evet	Mazeret sınavı (takibi öğrenci sorumluluğunda)
Raporlama	Evet	Yıllık okul raporuna

Tablo 4'e göre ziyaret öncesinde Estonya'da ilgili makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Ancak Türkiye'deki Estonya konsolosluğuna ziyaret ile ilgili bilgilendirme yapılmamıştır. Öğrencilerin Türkiye'ye gelişleri öncesinde dil hazırlığı gerçekleştirilmiş ve İngilizce düzeylerinin yeterli olduğu görülmüştür. Hareketlilik faaliyeti öncesinde sürece ilişkin kurumlar arası yapılan mutabakat zaptı ile karşılıklı yükümlülük ve elde edilecek kazanımlar belirlenmiştir.

Öğrenciler ile Türkiye'deki program sürecinde ev sahibi kurumda uygulamalı eğitim ve çeşitli iş yerlerinde beceri eğitimi gerçekleştirmiştir. Program sonunda öğrencilere ev sahibi kurum tarafından gerçekleştirdikleri eğitimleri gösteren bir katılım belgesi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Europass belgesi almaları sağlanmıştır. Öğrencilere ziyaret öncesinde zorunlu seyahat sigortası yapılmıştır. Öğrencilerin Türkiye'deki beceri eğitimi faaliyetleri, ev sahibi kurumun öğretmenleri tarafından not ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin devamsızlığı özürü olarak kabul edilmiş ve kaçırılan derslerin telafisi ve sınavlarının yapılması sorunu ilgili dersin öğretmeni ve öğrenci arasında kurulacak iletişim ile çözülmüştür. Proje ilişkin süreç okulun yıl sonu raporunda yer almıştır.

Türkiye dışında bir AB ülkesinde mesleki ve teknik eğitim alarak gelmiş bireylerin sahip oldukları belgelerin tanınması ile ilgili vaka örnekleri:

Örgün mesleki ve teknik eğitimlerini bir AB ülkesinde tamamlamış veya belirli bir dönemden ayrılmış olan bireylere ait 4 farklı durum incelenmiştir. Bu durumdaki öğrenciler başvurularını İMEM'e yapmaktadırlar. Bireylerin bu başvurularını değerlendirmek için İMEM bünyesinde bir komisyon kurulmaktadır. İstanbul İMEM'in de bu amaçla belge sunulan dillere hakim ve ülkelerin eğitim sistemlerini bilen personelin komisyonlarda görevlendirilmesi yapılmaktadır. Başvuru yapılan dili bilen görevli personel belgeleri incelemekte ve uygun bulması halinde okul türlerine göre ilgili Şube müdürü veya İl Millî Eğitim Müdürünün onayına sunmaktadır. Onaylanan denklik belgesi başvuran kişiye verilmektedir. Mesleki ve Teknik alanındaki başvurular için onay makamı Mesleki ve Teknik Eğitimden sorumlu Şube müdürüdür.

Başvuru aşamasında komisyon üyelerinin bilmediği bir dilde düzenlenmiş belgelerin değerlendirilmesi noter onaylı tercüme sonrası değerlendirilmeye alınmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) Vatandaşı olanların bulunduğu ülkelerde bulunan Eğitim Müşavirliği veya Ataşeliği tarafından düzenlenmiş tercüme geçerli olmaktadır. T.C. vatandaşları başvurularını başvuru dilekçesi ile yapmaktadırlar. Dilekçelerine ek olarak; T.C. kimliklerini ve mezun ise diploma ve not dökümlerini, mezun değil ise ara karnelerini sunmaktadırlar. T.C. vatandaşı olmayanlar kimlik yerine diğer belgeler aynı kalmak koşuluyla vizeli pasaportlarını sunmaktadırlar. Yeterli vize süresi olmayanların oturma izinlerinin olması gerekmektedir. Başvuru esnasında belgelerin aslını sunamayanlar için iki ay süreli "geçici denklik belgesi" düzenlenmektedir. Belgelerin aslının sunulması durumunda Geçici denklik belgesi imha edilerek "denklik belgesi" verilmektedir. Yaygın eğitim alanındaki denklik başvuruları İMEM Hayat boyu öğrenim bölümü tarafından görevlendirilen mesleki eğitim merkezleri tarafından yürütülmektedir (Meb, 2004).

Vaka 4:

Tablo 5. Bir AB Ülkesinden Gelen Bireylerin Belgelerinin Tanınması (Vaka 4)

VAKA 4	Başvuru Yılı	Uyruk	Mezuniyet Tarihi	Ülke
	2013	Türkiye	1998	Almanya
Derecesi	Genel Lise			
Sunduğu Belge	1 yıl süreyle bir mimarlık firmasında staj			
Denklik Kararı	Örgün mesleki ve teknik eğitim sistemi içerisinde mimarlık alanı olmadığından; "Endüstri Meslek lisesinin Yapı ve İnşaat bölümünü bitirenler derecesinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir.			

Tablo 5'te görüldüğü gibi denklik başvurusunu 2013 yılında gerçekleştiren kişi T.C. vatandaşı olup; Almanya'da 1998 yılında genel liseden mezun olmuştur. 1 yıl süreyle bir mimarlık firmasında staj yapan kişi eğitimini diploma ve staj yaptığını gösterir belge ile belgelendirmiştir. Başvuru sonucunda örgün mesleki ve teknik eğitim sistemi içerisinde mimarlık alanı olmadığından; "Endüstri Meslek lisesinin yapı ve inşaat bölümünü bitirenler derecesinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir. Bu karara uygun olarak denklik belgesi düzenlenmiştir.

Vaka 5:

Tablo 6. Bir AB Ülkesinden Gelen Bireylerin Belgelerinin Tanınması (Vaka 5)

VAKA 5	Başvuru Yılı	Uyruk	Mezuniyet Tarihi	Ülke
	2013	Türkiye	2012	Almanya
Derecesi	1 yıllık ticaret lisesi eğitimi			
Sunduğu Belge	Diploma üzerinde aldığı dersler, staj ve proje çalışma bilgileri ve notları görülmektedir.			
Denklik Kararı	"Ticaret meslek lisesini bitirenler derecesinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir.			

Tablo 6'da görüldüğü gibi denklik başvurusunu 2013 yılında gerçekleştiren kişi T.C. vatandaşı olup; Almanya'da 2012 yılında 1 yıllık ticaret lisesi eğitimi almıştır. Eğitimini diploma ile belgelendirmiştir. Diploma üzerinde aldığı dersler, staj ve proje çalışma bilgileri ve notları görülmektedir. Başvuru sonucunda; "Ticaret meslek lisesini bitirenler derecesinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir. Bu karara uygun olarak denklik belgesi düzenlenmiştir.

Vaka 6:

Tablo 7. Bir AB Ülkesinden Gelen Bireylerin Belgelerinin Tanınması (Vaka 6)

VAKA 6	Başvuru Yılı	Uyruk	Çıkış Belgesi Tarihi	Ülke
	2013	Türkiye	2008	İngiltere
Derecesi	Kolej'den 2006-2007 yılları arasında 10. Sınıfı çıkış belgesi (Record Card ile belgelendirilmiştir)			
Sunduğu Belge	2007 yılı ve 2008 yıllarına ait General Certificate of Secondary Education (GCSE) ve EDEXEL'den "Level 2 BTEC first diploma in Business" sahiptir.			
Denklik Kararı	"Ticaret meslek lisesinin 11. Sınıfını bitirenler derecesinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir. Ayrıca "Ders geçme ve kredili sistem yönetmeliğine göre 6 dönem eğitim gördüğü ve 162 kredi almaya hak kazandığına" karar verilmiştir.			

Tablo 7'de görüldüğü gibi denklik başvurusunu 2013 yılında gerçekleştiren kişi T.C. vatandaşı olup; İngiltere'de bir Kolej'de 2006-2007 yılları arasında 10. sınıfı okumuştur. Bu durumu "Record Card" ile belgelendirilmiştir. 2007 yılı ve 2008 yıllarına ait General Certificate of Secondary Education (GCSE) belgesine ve EDEXEL'den "Level 2 BTEC first diploma in Business" sahiptir. Başvuru sonucunda; "Ticaret meslek lisesinin 11. sınıfını bitirenler derecesinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir. Ayrıca "Ders geçme ve kredili sistem yönetmeliğine göre 6 dönem eğitim gördüğü ve 162 kredi almaya hak kazandığına" karar verilmiştir. Bu karara uygun olarak denklik belgesi düzenlenmiştir.

Vaka 7:

Tablo 8. Bir AB Ülkesinden Gelen Bireylerin Belgelerinin Tanınması (Vaka 7)

VAKA 7	Başvuru Yılı	Uyruk	Mezuniyet Tarihi	Ülke
	2013	Bulgaristan	2010	Bulgaristan
Derecesi	Giyim, Hizmet ve Ulaşım Meslek Lisesi'nin Giyim Üretimi operatörlüğü mezunudur.			
Sunduğu Belge	Diplomasında aldığı dersler görülmektedir.			
Denklik Kararı	"Tekstil Meslek Liselerinin Hazır giyim bölümünden mezun olanlar düzeyinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir.			

Tablo 8'de görüldüğü gibi denklik başvurusunu 2013 yılında gerçekleştiren kişi Bulgaristan vatandaşı olup Bulgaristan'da 2010 yılında Giyim, Hizmet ve Ulaşım Meslek Lisesi'nin Giyim Üretimi operatörlüğü mezun olmuştur. Denklik başvurusunu diploması ile yapmıştır. Diplomasında aldığı dersler görülmektedir. Başvuru sonucunda; "Tekstil Meslek Liselerinin Hazır giyim bölümünden mezun olanlar düzeyinde öğrenim görmüş olduğuna" karar verilmiştir. Bu karar göre denklik belgesi düzenlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

AB'de ECVET uygulamaları mesleki eğitimde yaşanan hareketliliğin kolaylaştırılması ve edinilmiş belgeler ile edinilmiş deneyimlerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracak bir araç olarak görülmektedir. Türkiye de Ulusal Ajans tarafından desteklenen ECVET projelerini yürüterek bu sürecin içinde yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; **Türkiye'den bir AB ülkesine** herhangi bir proje kapsamında kısa süreli olarak giden öğrencilere yönelik hazırlanmış olan mevzuat uygulamaları kolaylaştıracak yödedir. Ancak öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri ve yeterliliklerin belgelendirilmesi ve Türkiye'de tanınması için Europass sertifika sistemi henüz faal olarak kullanılmamaktadır. Örneğin Vaka 1 ve Vaka 2'de öğrenciler aldıkları eğitimi uluslararası geçerliliği olan europass belgesi ile belgelendirememişlerdir. 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. Seyahat sigortası yapılan öğrencilerin gittikleri ülkelerde iş kazası geçirmeleri durumunda sağlık harcamalarının nasıl karşılanacağı ise belirsizdir.

Herhangi bir **Avrupa ülkesinden Türkiye'ye** bir proje kapsamında kısa süreli olarak gelen misafir öğrencilere yönelik yürürlükteki mevzuatın da uygulamaları kolaylaştıran bir yapıda olduğu söylenebilir. Vaka 3'de görüldüğü üzere Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkiye'de eğitim almaları sağlanabilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin gerçekleştirdikleri eğitimler de belgelendirilebilmektedir.

Araştırma bulgularında bir AB ülkesinden Türkiye'ye gelenlerin **denklik süreçlerinin** daha objektif kılınması ve AB proje faaliyetleri veya ülkeler arası burslar kullanılarak gerçekleştirilen hareketlilik faaliyetlerin tanınırlığının daha net kriterlere bağlanması gerektiği görülmektedir. Ayrıca işgücü hareketliliği ve mesleğin uluslararası eşdeğerliliğinin sağlanması için ülkemizdeki yetişkin eğitimcisi yetiştirme programlarının da AYÇ ile uyumlu bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir (Barış, 2013).

Denklik işlemlerinin yürütülebilmesi amacıyla 2011 yılında yayınlanmış olan denklik kılavuzunun oldukça titizlikle hazırlanmış ayrıntılı bir belge olduğu söylenebilir (Meb, 2011). Ancak mesleki eğitimde okul ve sınıf seviyeleri arasındaki büyük farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Vaka 4'deki kişinin genel lise mezunu olmasına rağmen sadece 1 yıllık mimarlık stajı eğitimi alması sayesinde Türkiye'de Endüstri Meslek Lisesi yapı ve inşaat bölümü diploması almaya hak kazanması dikkat çekicidir. Benzer şekilde Vaka 5'de ele alınan kişinin Almanya'da aldığı 1 yıllık ticaret meslek eğitimi ile Ticaret Meslek Lisesi mezunu olmasının ne kadar gerçekçi olduğu şüphelidir. Ancak denklik komisyonlarınca öğrencilerin eğitimlerinde aldıkları derslerin isimleri göz önünde bulundurularak incelenmesi olumlu bir durumdur. Vaka 6'daki öğrencinin İngiltere'de aldığı dersler değerlendirilip bu derslere denk sayıda kredisi kabul edilerek denklik aldığı görülmektedir. Fakat İngiltere'de gördüğü dersler ile Türkiye'de alınan derslerin içeriğinin ne düzeyde benzeştiğinin nasıl belirlendiği belirsizdir. Öğrencinin Türkiye'dekilere benzer isim ve içerikteki okullardan mezun olması alınan denkliğin doğru olduğunu gösteren bir unsur olarak görülebilir. Örneğin isim ve ders içeriklerinden yola çıkılarak Vaka 7'deki Bulgaristan vatandaşı kişinin mezun olduğu okul ile Türkiye'den denklik aldığı okulun benzer amaçlarla eğitim faaliyetleri yürüttüğü söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle işgücü ve öğrenci hareketliliğinin kolaylaştırılabilmesi için ortaya koyulan öneriler aşağıdaki gibidir. Bu önerilerin çoğunun ECVET uygulamalarının yaygınlaşması ile yerine getirilmiş olacağı söylenebilir.

Öğrenci hareketliliğinin kolaylaştırılması için;

- Öğrencilerin hareketliliği öncesi hangi kapsamda öğrenci hareketliliğinin gerçekleştirildiği belirtilecek bir mutabakat zaptı (ECVET örneğinde Memorandum of Understanding) ile eğitim alınacak konular ve değerlendirme ölçütleri belirlenebilir.
- Öğrencilerin aldıkları katılım belgeleri veya europass belgeleri eğitim süreçleri içerisinde tanınabilir.
- Öğrencilerin hareketlilik gerçekleştirmek için kaçırdukları derslerin telafisine daha fazla hassasiyet gösterilebilir.
- Kısa süreli faaliyetler için misafir gelen ve Türkiye'den giden öğrenciler için geçici ve iş güvenliğinin sağlanmasında geçerli bir sağlık sigortası uygulaması geliştirilebilir.

İşgücü hareketliliğinin kolaylaştırılması için;

- Mesleki ve teknik eğitimde iş yüküne dayalı kredilendirme ile ilgili yapılan çalışmaların uygulamaya başlaması denklik uygulamalarında objektiflik sağlayabilir.
- ECVET araçları, EUROPASS-Mobility, EUROPASS sertifika ekleri ile EQF kapsamında düzenlenen yeterlilik seviye belgeleri denklik kapsamında tanınabilir.

Kaynakça

- Aksoy, H. H. (2011). Yoksullar İçin Mesleki Ortaöğretimin Çatışmacı Bir Yorumu. *Tes-İş Dergisi*, 91-100.
- Aktürk, S. (2001). İşgücünün Küreselleşmesi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3(2).
- Barış, E. T. (2013). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 149-165.
- Burgaz, B. (2008). Employability Competences of Vocational Secondary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*(31), 17-34.
- Cedefop. (2012). *Necessary Conditions for ECVET Implementation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EQAVET. (2013, 12 11). *Policy Brief on Quality Assurance of Education and Training in the ICT Sector*. 01 02, 2014 tarihinde Policy Briefing: <http://www.eqavet.eu/gns/library/policy-briefings.aspx> adresinden alındı

- Erdoğan, İ. (2011). *Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Tarihi, Eğitim Politikası, Eğitim Felsefesi: Milli Eğitime Dair Mülâhazalar*. Ankara: Nobel.
- European Parliament and Council. (2009). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training. *Official Journal of the European Union*, 52, C 155/01.
- Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon Eğitim 2010 Hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(42), 195-209.
- Meb. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Denklik Yönetmeliği*. Ankara: Meb.
- Meb. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. Ankara: Meb.
- Meb. (2011). *Denklik İşlemleri Klavuzu*. Ankara: Meb.
- Meb. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Meb.
- MYK. (tarih yok). *Ulusal Yeterlilikler*. 12 22, 2013 tarihinde Mesleki Yeterlilik Kurumu: <http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-yeterlilikler> adresinden alındı
- MYKa. (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
- Özcan, M., & Vuranok, T. T. (2013). Mesleki Eğitimde Bir Avrupa Kredi Transfer Uygulaması: Türkiye İçin Otomotiv Elektromekanik Teknisyenliği Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 1951-1964). Çanakkale: Eğitim Araştırmaları Birliği ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- 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.
- Tamer, M. G. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme için Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*(6).

Ömer F TUTKUNSakarya Üniversitesi Eğitim
Fakültesi otutkun@sakarya.edu.tr**Zeynep DEMİRTAŞ**Sakarya Üniversitesi Eğitim
Fakültesi zeynept@sakarya.edu.tr**Serhat ARSLAN**Sakarya Üniversitesi Eğitim
Fakültesi
serhatarslan@sakarya.edu.tr**Duygu GÜR ERDOĞAN**Sakarya Üniversitesi Eğitim
Fakültesi dgur@sakarya.edu.tr**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, 2001 yılında revize edilen Bloom taksonomisi işe ilgili şu sorulara yanıt aranmasıdır: 1- 1956 yılından bu yana yaygın olarak kullanılmakta olan Bloom taksonomisinin revize edilme gerekçeleri nelerdir? 2- Revize edilmiş Bloom taksonomisindeki değişiklikler nelerdir? Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı (descriptive) yöntem kullanılmıştır. Araştırma problemlerine yönelik olarak, ilgili alan yazından elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar şunlardır: 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 Bloom Taksonomisi, Bilişsel Alan, Öğretme-Öğrenme, Eğitim Programı.

1956 yılında, Bloom ve arkadaşları tarafından yayımlanan Bloom Taksonomisi, “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” olmak üzere altı temel kademedeki oluşmaktaydı. Taksonominin yaygın kullanım amaçlarından bir tanesi, program hedeflerinin sınıflandırılması ve hedeflerin ve maddelerinin kapsam genişliğini altı temel basamak ışığında belirlemek için öğelerin test edilmesiydi. Bloom’a göre taksonomi şöyle tanımlanmıştır: “iletişimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik hedefleri ifade eden ortak bir dil; ulusal, bölgesel ve yerel kapsamda geniş eğitimsel hedeflerin program ve ders çatıları altında daha özel hedefler olarak ifade edilmesine ışık tutan temel dayanak; bir ünite, ders ya da program dahilindeki eğitimsel hedeflerin, etkinliklerin ve değerlendirmelerin ahengini belirleyen unsur; ve eğitimsel süreçte ders ve program sınırlılıkları ile aynı kapsamda ulaşılabilecek hedef noktaların bir arada yer aldığı genel görünüm” (Amer, 2006; Krathwohl, & Anderson, 2003).

Ancak, 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. Son on yılda toplumda meydana gelen değişimler göz önünde bulundurulduğunda, yenilenmiş taksonomi, günümüz eğitimcilerinin gereksinimleri açısından daha güçlü bir araç haline geldiği söylenebilir. Toplumun ihtiyaçları son yıllarda değişim gösterdiği için revize edilmiş taksonomi bugünün öğretmenlerinin ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde düzenlenmiştir. Yeni taksonomi tablosu, eğitim amaçları, ürünleri, aktiviteleri ile ülke ve ulusun standartlarının birleşiminin açık ve net bir şekilde görsel temsilini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler derslerini nasıl geçireceklerini iyi planlamalıdır. Eğitim amaçları, ürünleri, aktiviteleri ile ülke ve ulusun standartlarının birleşimini iyi yapmalıdırlar. Yeni taksonomi bu uyumun nasıl yapılacağını uygun bir şekilde ortaya koymaktadır (Forehand, 2005, Anderson&Krathwohl, 2001).

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Bu çalışmada, revize Bloom taksonomisi ile ilgili aşağıdaki sorulara yanıtlar ortaya konulmaya çalışılmıştır:

1- 1956 yılından bu yana yaygın olarak kullanılmakta olan Bloom taksonomisinin revize edilme gerekçeleri nelerdir?

2- Revize edilmiş Bloom taksonomisindeki değişiklikler nelerdir?

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı (descriptive) yöntem kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010).

Problem Durumu

Bloom’un orijinal taksonomisi, düşünsel becerinin altı bilişsel zorluk süreci bağlamında sınıflanmasını kapsayan çoklu sıralı bir modeldir. Bu modeldeki düzeyler, yıllar boyunca, öğretmenlere öğrencilerini daha yüksek düşünsel becerilere çıkarmaları için yol gösteren merdiven basamakları olarak nitelendirilmiştir. En altta yer alan üç düzey, “bilgi, kavrama ve uygulamadır.” En üstteki üç düzey ise, “analiz, sentez ve değerlendirmedir.” Taksonomi, her düzeyin bir üst basamak kapsamında da yer aldığı hiyerarşik bir yapıdır. Başka bir ifadeyle, “uygulama” düzeyinde görevleri yerine getiren bir öğrenci, “bilgi” ve “kavrama” düzeylerini gerçekleştirmiş demektir. Bu dizilimin, alt düzey ve üst düzey düşünsel etkinliklerle ilgili doğal bir ayrım oluşturduğu görülmektedir (Forehand, 2005).

Orijinal 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). Ayrıca, taksonomi, öğrenme-öğretme süreçlerinde, sistematik sınıflandırmayı ortaya koyan bir kuram olarak, 1956 yılından bu yana, önemini yitirmeden yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, 1956’dan bugüne, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok yeni

ve farklı gelişmelere tanıklık etmektedir (Intel, 2011). 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 & İlhan, 2012; Tutkun & Okay, 2011).

Diğer yandan, Amer (2006)'e göre, orijinal sınıflamanın zaman içerisinde ortaya konulan eksik yönleri şöyle sıralanabilir: 1- Orijinal sınıflama bilişsel süreçleri "basit davranıştan-karmaşık davranışa" ilkesi kapsamında tek bir boyutta ele almaktadır. 2- Orijinal sınıflamada, ardıl/kümülatif hiyerarşinin gereği olarak, basamaklar bir sonraki kademe için ön koşulu olma özelliği taşımaktadır ve binişik değildir. Üst basamakta yer alan daha zor bir kademe yeterliğin, ön koşulunun önceki kademelerde yeterlilik sağlamak anlamına geldiği ardıl/kümülatif hiyerarşi öğretim süreci kapsamında, bağlayıcı ve zorlayıcıdır. 3- Orijinal taksonominin uygulanmasında, çeşitli hedef ve görevlerin alt-üst kademe ilişkilerinde çelişkiler vardır. Örneğin, bilgi basamağına ait bazı beklentiler, analiz ve değerlendirme basamaklarının bazı yeterliliklerinden daha karmaşıktır. Dahası, değerlendirme basamağı, sentez basamağından daha karmaşık bir süreç değildir. Sentez kademesi değerlendirme sürecini de içerisinde barındırmaktadır (Amer, 2006).

Bulgular

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom'un öğrencisi olan Lorin Anderson, 1990'larda, Bloom sınıflamasını 21. yüzyılın gereklerine, öğrencileri ve öğretmenlerine uygun hale getirme bağlamında, taksonomiye güncellemek amacıyla bir kurulun oluşturulmasını sağlamıştır. Bu kuruldaki üç grubun temsilcileri; bilişsel psikologlar, eğitim programı kuramcıları ve eğitim araştırmacıları ve ölçme-değerlendirme uzmanlarıydı (Forehand, 2005). Grup, orijinal taksonominin zayıf noktaları üzerinde durmak ve eğitimsel ve psikolojik çerçevede güncel gelişimlere cevap vermek adına, orijinal taksonomiye inceleme almıştır (Amer, 2006). Grup, 1995 yılında Anderson ve Krathwohl başkanlığında orijinal Bloom taksonomisinin revizyonu çalışmalarına başlamıştır. Orijinal grup gibi, yılda iki kez toplanarak, 2001 yılında yenilenmiş sürümü üretmişlerdir (Answer, 2012; Huitt, 2009). Yenilenmiş Bloom taksonomisinde, değişimlerin üç genel bölümde gerçekleştiği görülmektedir. Bunlar (Forehand, 2005; Education, 2012), 1- Terminoloji, 2- Yapı ve 3- Vurgu'dur. Bu öğeler aşağıda sırası ile incelenmiştir:

1- Terminolojik Değişiklikler

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. Yeni terimler şu şekilde tanımlanmıştır (Forehand, 2005):

Hatırlama: Konu ile ilişkin bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme, tanıma ve anımsama.

Anlama: Yorumlama, örnekleme, sınıflandırma, özetleme, çıkarım yapma, karşılaştırma ve açıklama aracılığıyla sözlü, yazılı ve şekil bağlamında anlam oluşturma.

Uygulama: Yaparak veya uygulayarak bir işlemi gerçekleştirme ya da kullanma.

Analiz Etme: Ayırım yapma, organize etme ve bir bağlama dayandırma süreçleri aracılığıyla bütünü bileşenlerine ayırma, her bir parçanın birbiriyile ve bütünüle olan ilişkisini belirleme.

Değerlendirme: Gözden geçirme ve eleştirme süreçleri aracılığıyla kriterler ve standartlar üzerinden yargılarda bulunma.

Yaratma: Uygun ve işlevsel bir bütün oluşturmak amacıyla öğeleri bir araya getirme; oluşturma, planlama ve üretme süreçleri aracılığıyla; öğeleri yeni bir düzen ya da yapıya göre yeniden organize etme (Forehand, 2005).

2- Yapısal Değişiklikler

Yapısal değişikliklerde, bilişsel alan, "bilgi ve bilişsel süreç" olarak iki alt boyutta düzenlenmiştir. Bilgi boyutu, orijinal taksonomideki bilgi basamağına 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. Bu süreç aşağıda incelenmiştir:

a- *Bilgi Boyutu* (öğrenilecek bilgi): Bilgi boyutunun dört kademesi bulunmaktadır. Yenilenmiş taksonomideki dört kademenin üç tanesi, orijinal taksonomideki alt kategorilerle aynı içeriği taşımaktadır. Fakat bu kademeler yeniden organize edilmiş ve bilişsel psikolojideki gelişmeler bağlamında, terminolojiye uygun hale getirmek amacıyla yeniden adlandırılmıştır. Yeniden adlandırılan bu üç bilgi kademesi olgusal, kavramsal ve işlemseldir. Orijinal taksonomiye göre, tamamen yeni olan dördüncü kademe ise üstbilişsel bilgidir. Üstbilişsel bilgi, bilişle ilgilidir ve bireyin stratejik bilgisini, bilişsel görevlerle ilgili bilgisini, bağlamsal ve koşullu bilgiler ile bireyin kendi hakkındaki bilgisini içerir (Amer, 2006).

b- *Bilişsel Süreç Boyutu* (öğrenmek için kullanılan süreç): Bilişsel Süreç Boyutu kapsamında orijinal taksonomide yer alan basamaklar muhafaza edilmiş, fakat önemli ölçüde değişime uğratılmışlardır. Üç basamak yeniden adlandırılmış, ikisinin sıralaması değiştirilmiş, aynı kalan basamakların ifade biçimleri kapsadıkları öğretimsel hedefler doğrultusunda fiil haline dönüştürülmüştür. Bilgi, hatırlama basamağına dönüştürülmüş; kavrama basamağı, anlama şeklinde yeniden adlandırılmış; sentez basamağı yaratma şeklinde yeniden yazılmıştır. Uygulama, analiz ve değerlendirme basamakları muhafaza edilmiş; fakat uygulama, analiz etme ve değerlendirme olarak fiil şeklinde ifade edilmişlerdir. Orijinal taksonomideki tüm alt kademelerdeki ifadeler, fiilimsiler olarak değiştirilmiş ve "bilişsel süreçler" olarak nitelendirilmişlerdir (Amer, 2006).

Krathwohl, (2002)'a göre, öğretimsel hedefler yazılırken, isim-fiil ilişkisi paralelinde ifade edilirler. Her bir hedef cümlesi isim veya isim öbeği şeklinde ifade edilmiş olan konu içeriği ile fiil ya da fiil öbeği şeklinde ifade edilmiş olan içerik bağlamı görev tanımından oluşur. Fiil ya da fiil öbeği şeklindeki ifadeler bilişsel süreçleri bildirirler.

Diğer yandan, revize sınıflamada, "sentez/yaratma ve değerlendirme/değerlendirme basamakları yer değiştirmiştir." Çünkü Anderson (akt: Amer, 2006)'a göre, tümevarım yetisinin, tündengelim sürecine göre daha karmaşıktır. Tündengelim, bütünü parçalara ayırma, parçaları değerlendirme ve parçaların ölçütlere uyumunu belirleme süreçlerini kapsar. Tümevarım ise,

uyum sağlayan parçaları bulma, uygunluklarını değerlendirme ve en anlamlı ölçütleri oluşturmak için bir araya getirme süreçleri ile gerçekleşir.

Ayrıca (Amer, 2006), yenilenmiş taksonomide, ardıl (kümülatif) bir hiyerarşi bulunduğunu belirtmektedir. Yeni sistem, bilişsel süreç boyutundaki altı temel basamağın zorluk derecelerine göre sıralandıkları bir tür hiyerarşik yapı olarak tanımlanabilir. Orijinal taksonominin aksine, yenilenmiş sınıflandırma çatısı altında basamaklar birbirinin alanına (binişik) geçebilir.

3- Vurgudaki Değişiklikler

Revize taksonomide vurgu, “eğitim programı, öğretim ve değerlendirmenin uyumuna ve işbirliğine yapılmaktadır.” Taksonomide, ilk olarak, “asıl hedef kitle ilkokul ve ortaokul öğretmenleridir.” İkincil hedef ise, “yenileme, çok sayıda soru maddesi temin etmekte, eğitim programı, öğretim ve değerlendirmenin uyumuna işbirliğine vurgu yapmaktadır.” Üçüncü olarak, “çok sayıda örnek temin etmek yerine, örnek değerlendirme taslakları, kategorilerin anlamını örneklendirmekte ve açıklamaktadır.” Son olarak, “alt kategoriler ana kategorileri tanımlamak/açıklamak için kullanılmaktadır” (Education, 2012).

4- Diğer değişiklikler

Yenilenmiş sınıflama, orijinal sınıflamadaki kümülatif yapıyı ortadan kaldırmıştır. Böylece, kümülatif yapının ortadan kalkması ile esneklik sağlanmıştır. Kümülatif aşamalılığın yumuşatılması sonrasında oluşan esnekliğe bir örnek şöyle verilebilir: Örneğin, öğrencilerden iklim ve hava durumunu karşılaştırmaları istendi. Bunun için öğrenciler, hem bilişsel süreç boyutundan anlama basamağını hem de bilgi boyutundan kavramsal bilgiyi bir arada kullanıp amaca ulaşmaya çalışacaklardır. Çünkü benzerlik ve farklılıkları karşılaştırma, bilişsel süreç boyutunda anlamaya karşılık gelmektedir. Hava durumu ve iklim, hava olaylarıdır ve hava olaylarının sınıflamasıdır. Bu yüzden kavramsal bilgi basamağı kullanılır (Education, 2012).

Yenilenmiş taksonomide, bilgi boyutunun her bir kademesi, bilişsel süreç boyutunun kademeleri ile eşleşmektedir. Böylece öğrenci, olgusal ya da işlemsel bilgiyi hatırlayabilir, olgusal ya da üstbilişsel bilgiyi anlayabilir, üstbilişsel bilgiyi ya da olgusal bilgiyi analiz edebilir (Gorea, 2008).

Sonuç Tartışma ve Öneriler

1956 yılında bu güne tüm dünyada yaygın olarak kullanılan Bloom’un orijinal Bilişsel alan taksonomisi, Anderson ve Krathwohl başkanlığında bir çalışma gurubu tarafından, 2001 yılında, revize edilmiştir. Diğer bir ifade ile orijinal Bloom taksonomisi, 21. yüzyılın talepleri ve getirdikleri doğrultusunda güncellenmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırılmada öne çıkan boyutlar şunlardır. 1- Revize taksonomi iki boyutlu bir sınıflamaya dönüştürülmüş ve orijinal taksonominin keskin hiyerarşik yapısı daha esnek hale getirilmiştir. 2- Revize taksonomide, değerlendirme basamağı daha açık, anlaşılabilir ve uygulanabilir hale getirilmiştir. 3- Revize taksonomi, üst biliş olgusuna açıklık kazandırmış, uygulanabilir kılmıştır. 4- Revize taksonomide yapılan terminolojik ve yapısal yenilikler, öğretimin planlanması sürecini daha kolay hale getirmiştir.

Revize taksonomi, program geliştirme alanına, yeniçağın anlayışına uygun bir güncellik kazandırmıştır denilebilir. Bu çerçevede, revize taksonomi ile Bloom’un orijinal Bilişsel alan taksonomisinin, geçmişte olduğu gibi günümüzde de güncelliğini koruyacağı ve tüm dünyada kullanılabilirliğinin yaygın olarak süreceği öngörülebilir. Öz olarak, revize taksonominin, 21. yüzyılın yeni bilgi birikimi ve anlayışına uygun olarak program geliştirme alanı ve öğrenme-öğretme süreçlerine güncellik kazandırdığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı ve gelecek araştırmalar yönelik şu öneriler getirilebilir: 1- Revize taksonominin daha üst düzeyde anlaşılabilir olması, uygulayıcılar, özellikle öğretmenler tarafında içselleştirilmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılabilir olması için, farklı disiplinlere yönelik örnek eğitim programlarına dönük araştırmalar yapılmalıdır. 2- Revize taksonomi temelli, halen uygulamadaki eğitim programları revize edilmeli ve uygulayıcıları ve öğretmenler buna dönük eğitilmelidir.

Kaynaklar

Anderson, L.,& Krathwohl, D. E. (2001). A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of bloom’s taxonomy of educational objectives [Abridge Edition]. New York: Addison Wesley Longman, Inc. www.natefacs.org/JFCSE/v25no1/v25no1Pickard (11 Mart 2012’de indirilmiştir).

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom’s Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8, 4, 214-230.

Answer. (2012). Bloom’s Taxonomy. <http://www.answers.com/topic/taxonomy-of-educational-objectives> (25 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir).

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/eppltt/> (29 Kasım 2011 tarihinde indirilmiştir).

Gorea, A. (2008). Bloom’s Revised Taxonomy. <http://www.slideshare.net/Ottamay/blooms-taxonomy-revised> (2 Ocak 2012’de indirilmiştir).

Huitt, W. (2009). Bloom et al.’s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/> (11 Mayıs 2011’de indirilmiştir).

- Intel. (2011, 4 Ağustos). Bloom'un taksonomisi: Eski bir yardımcıya yeni bir bakış. http://www97.intel.com/tr/ProjectDesign/ThinkingSkills/ThinkingFrameworks/Bloom_Taxonomy.htm adresinden erişilmiştir.
- Krathwohl, D. & Anderson, L. (2003). Bloom's Taxonomy. <http://www.education.com/reference/article/blooms-taxonomy> (12 Nisan 2012'de indirilmiştir).
- Krathwohl, D., R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, 4, 212-264.
- Tutkun, Ö. F., Güzel, D., Köroğlu, M. ve İlhan, H. (2012). Bloom's revized taxonomy and critics on it, *The Online Journal of Counseling and Education*, (1) 3, 23-30.
- Tutkun, Ö. F. & Okay, S. (2011). *Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine bir inceleme*. 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 5-8- Ekim, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

General Structure of The Revised Bloom's Taxonomy: Reasons and Modifications

Abstract:

The objective of this study is to find the answers of the following questions on Bloom's taxonomy which was revised in 2001: 1- What are the reasons for the revision of the Bloom's taxonomy which has been used commonly since 1956? 2- What are the differences in the revised Bloom's taxonomy? Descriptive method was used for this study. The results obtained after the analysis of the data by searching the literature in terms of the problems of the research are as follows: 1- Modern times has required the necessity of the renewal of the taxonomy in accordance with the new understandings and knowledge within the context of learning-teaching processes to be ready for the new century. 2- Revised taxonomy has elasticated the strict hierarchical frame of the original taxonomy and has enabled the adjacency of the categories. 3- The revision in taxonomy on the terminological and structural changes has facilitated the planning process of teaching. 4- The revision of the sub categories in terms of cognitive and informational phases and an increase in their numbers has enabled the performance evaluation for evaluation process by facilitating the objective writing phase.

Key Words: Bloom Taxonomy, Revised Bloom's Taxonomy, Cognitive Domain, Teaching-Learning, Curriculum.

Bloom's Taxonomy which was published by Bloom and his friends in 1956 has six basic levels: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. One of the common objectives of the taxonomy is to limit the program targets and to test the elements to determine the objectives and the items within the light of six basic levels. According to Bloom taxonomy is defined as follows: "a common language expressing the objectives based on the achievement of the communicative goals; a basis sorting out the expression of the educational objectives within national, regional and local extent as more private objective in the curriculum; an element determining the harmony of the educational objectives, activities and evaluations within an unit, class or program; and a general view including the objective points which can be fulfilled within the education process in terms of program and curriculum limitations." (Amer, 2006; Krathwohl, and Anderson, 2003). However, New Age required the necessity of the renewal of the original taxonomy to make necessary changes in terms of new understandings and knowledge in order to facilitate the adaptation process.

When the recent changes happened within the last decade are taken into consideration, renewed taxonomy can be thought to be a stronger tool for the educators in terms of requirements. Since the needs of society have changed in the recent years, revised taxonomy has been designed in a way to fulfill the needs of the teachers. New taxonomy table displays a clear illustration of the combination of the objectives, productions and activities of education and the standards of the country and nation. Within this context teachers should plan their classes very well. They should be careful about the combination of the objectives, productions and activities of education and the standards of the country and nation. New taxonomy gives clues about this harmony (Forehand, 2005; Anderson and Krathwohl, 2001).

This study tries to find the answers of the following questions on revised Bloom's taxonomy: 1- What are the reasons for the revision of the Bloom's taxonomy which has been used commonly since 1956? 2- What are the differences in the revised Bloom's taxonomy? Descriptive method has been used in this study (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010).

The original Bloom's taxonomy is a multiple sequential model which includes the classification of intellectual skill in terms of six cognitive difficulty processes. The levels in this model were identified as the steps of a stair helping the teacher to carry their students to a higher intellectual level throughout the years. While the three levels at the bottom are "information, comprehension and application", the three on the top are "analysis, synthesis and evaluation." Taxonomy is a hierarchical structure in which each level is within the higher level. In other words, a student who fulfils his/her responsibilities in the "application" level fulfils them in "information" and "comprehension" level as well. It can be seen that this sequence generates a natural differentiation between the lower and higher levels of intellectual activities (Forehand, 2005). The original taxonomy is generally used to limit the program targets and to test the elements to determine the objectives and the items within the light of six basic levels (Amer, 2006). Besides, taxonomy has been commonly used as a model classifying the learning-teaching processes systematically since 1956. However, several changes have occurred in education – just like many areas – since 1956 (Intel, 2011). 21st century has required the necessity of the renewal of the taxonomy in accordance with the new understandings and knowledge seen in the educational psychology and learning approaches. The reasons can be listed as follows: 1- The one-dimensional structure of the original taxonomy failed to meet the renewals, 2- The adjacent and cumulative structure within the original taxonomy requires binding and compulsory evaluation and 3- The one-dimensional structure of the original taxonomy is not enough for the cognitive processes (Tutkun, Güzel, Köroğlu and İlhan, 2012; Tutkun and Okay, 2011). On the other hand, according to Amer (2006) the deficiencies of the original taxonomy can be listed as follows: 1- The original taxonomy discusses the cognitive processes in a single dimension within the principle of "from the

simple behavior to the complex behavior". 2- In the original taxonomy each level has the characteristics of being a prerequisite for the next level as an obligation for the sequent/cumulative hierarchy, therefore they aren't cyclical. It is binding and compulsory for the sequent/cumulative hierarchical teaching process which means the sufficiency in a harder level is the prerequisite for the previous level. 3- There are discrepancies in the superior-subordinate relationships of the several targets and responsibilities in the application of the original taxonomy. For instance, some of the expectations, analyses and evaluation levels of the information level are more complex. Moreover, evaluation level isn't as complex as the synthesis level. The synthesis level is within the evaluation level (Amer, 2006).

The original Bloom's Cognitive Domain Taxonomy which has been used all around the world since 1956 was revised by a group of a working group directed by Anderson and Krathwohl in 2001. In other words, the original Bloom's taxonomy was updated and restructured in accordance with the requirements and the demands of the 21st century. The featuring dimensions of this restructuring are as follows: 1- The revised taxonomy has been changed into a two-dimensional classification and the strict hierarchical structure of the original taxonomy was elasticized. 2- In the revised taxonomy the evaluation level was clearer, more applicable and more comprehensible. 3- The revised taxonomy clarified the Meta cognition theory and made it more applicable. 4- The terminological and structural renewals facilitated the planning process of the teaching.

It can be said that revised taxonomy gave a renovation to the understanding of the new era in program development domain. Within this framework, it can be inferred that both the original taxonomy and the revised taxonomy are still up-to-date and will be used commonly all over the world. In short, it can be implied that the revised taxonomy updated the program development domain and the learning-teaching processes in accordance with the background information and understanding of the 21st century. Based on the findings of this study and for the future studies these can be suggested: 1- In order to raise the comprehensibility of the Revised Taxonomy, to encourage the internalization process for the practitioners – especially the teachers, and to use it within the learning-teaching processes some research should be conducted towards specific education programs. 2- Current education programs based on revised taxonomy should be revised and the practitioners should be trained on the subject.

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 KAYTEZ

Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü
nznunal@hotmail.com

ÖZET

Araştırmada, engelli çocuğa sahip ailelerin yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi, aralarındaki ilişkinin saptanması, bazı sosyodemografik değişkenler ile çocuğun engel durumu ile ilgili özellikler açısından farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik Araştırma Merkezine kayıtlı olan ve özel rehabilitasyon merkezlerine devam eden toplam 270 engelli çocuğun anne babaları oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, gönüllü katılmayı kabul eden 200 anne baba araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplamada “Çocuk ve Aile Bilgi Formu”, “UCLA Yalnızlık Ölçeği” ve “Beck Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov Smirnov, Mann WhitneyU, 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 Yapılan analizler sonucunda; engelli çocuğa sahip anne babalardan; yirmi yaşın altında olanlarda, annelerde, ilkökul mezunlarında, çalışmayanlarda, çocuğunu yetiştirirken yaşadığı sıkıntıyı hiç kimse ile paylaşmayanlarda, engelli çocuğun bakımında aile üyelerinden, tanıdık-akrabalardan ve çevreden yardım alanlarda yalnızlık ve umutsuzluk puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Beş ve üzeri çocuğu olan, çocuğunun engelli olmasından dolayı suçlanan anne babaların yalnızlık puan ortalamalarının, diğer çocuklarında 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 bulunmuştur. Ailelere yönelik bilgilendirici danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve etkin bir şekilde sunulması; umutsuzluk ve yalnızlık duygularını azaltacak sosyal destek hizmetlerinin sağlanması; engelli çocuğun sorumluluğunu yalnızca annelerin değil babaların ve diğer aile üyelerinin de paylaşmaları gerektiğinin vurgulanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: umutsuzluk, yalnızlık, engelli çocuk ve aile, çeşitli değişkenler

GİRİŞ

Yaşamın doğal sürecinde, evlenme ve çocuk sahibi olma gibi olaylar bireyleri mutlu eden önemli olaylar arasında yer almaktadır. Tüm anne babalar sağlıklı bir çocuğa sahip olmak isterken, çocuğunun engelli olacağını akıllarına getirmezler. Doğumda veya doğumdan sonraki yıllarda çocuğun engelli olduğunun öğrenilmesi, çocukla ilgili beklentileri ve hayalleriolumsuz yönde etkilemektedir. Ailenin beklentileri ile gerçek durum arasındaki farklılık arttıkça ailenin acısı daha da artmakta ve gerçek durumla baş etmek zorlaşmaktadır. (Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2005). Aileye hiçbir problemi olmayan yeni bir çocuğun katılmasının bile stres kaynağı olduğu düşünülürse, engelli bir çocuğun katılımının eşler arasındaki ilişkide, iletişimde, bireyin kendini algılayışında farklılıklar yaratacağı kesindir (Vural, 2007). Engelli çocuğa sahip olmak, engel türü ve düzeyi ne olursa olsun, psikolojik ve maddi durum, eğitim durumu, yaşam tarzı, aile ve sosyal çevre ile ilişkiler açısından bazı güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda aile içindeki iletişim ve sosyal ilişkiler bozulmakta, ailenin ekonomik durumu olumsuz yönde etkilenmekte, pek çok anne baba artan düzeyde kaygı, depresyon, yalnızlık, umutsuzluk yaşamakta, evlilik ilişkileri bozulmakta ve kişisel uyumlarında azalma olmaktadır (Karadağ, 2009, Akçakın ve Erdem, 2001, Gargiulo, 1985, Dönmez, Bayhan ve Artan, 2000). Aile çocuğun geleceği ile ilgili büyük bir endişe duymaktadır (Ünal, 2009).

Yalnızlık, bireyin var olan sosyal ilişkisi ile kendinde olmasını istediği sosyal ilişki arasındaki farklılık sonucunda oluşan psikolojik bir durum (Alkan, 1996) ve bireyin çevresi ile ilişkisini en aza indirerek kendi seçimi ile yaşadığı bir duygu (Gün, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Yalnızlık, bireye acı ve sıkıntı veren, bireyin psikolojik, fiziksel ve sosyal bütünlüğüne karşı oluşan bir tehlikedir (Kozaklı, 2006). Perry'e (1990) göre, bireysel özellikler, maddi durum, sosyal ilişkiler ve kültürel faktörler, kişinin yalnızlığa olan bakış açısını etkilemekte, herhangi bir hastalığa yakalanma, yaşam tarzı ve sosyal ilişkilerin sonuçları ile beklentiler arasındaki farklılıklar bireyi yalnızlığa sürüklemektedir. Özodaşık'a (1989) göre yalnızlık yaşayan bireyler; diğer insanlarla uyum içinde olmayan, yüzeyel ilişkiler yaşayan, sosyal ilişkiye girmek istemeyen, arkadaşlık kuramayan, duygusal paylaşımları (üzüntü, sevinç, sıkıntı) az ya da hiç olmayan bireylerdir, içe dönük ve benmerkezci tutum sergilemektedir. Engelli çocuğa sahip ailelerde yoğun olarak yaşanan olumsuz duygulardan biri de umutsuzluktur. Aileler, sürekli bakım ihtiyacı duyan çocukları için, gelecekte yetersiz kalacaklarını, anne babanın kaybı durumunda çocukla kimin ilgileneceğini düşünmekte, sonuçta gelecek kaygısı yaşamakta ve geleceğe karşı olumsuz duygular içine girmektedir (Küçüker, 1997). Horney (1996), umutsuzluğu başarısızlık olarak değerlendirilen durumlara karşı gösterilen ve olayın gerçek

boyutları ile orantılı olmayan bir tepki biçimi olarak tanımlanmaktadır. Umutsuzluk duygusu yaşayan bireylerin bu duygularına, geleceğe ilişkin olarak beklentilerinin, ihtiyaçlarının gerçekleşmeyeceği, gelecekte de birçok olumsuz duygularla karşılaşacağı, beraberinde ise çaresizlik, sıkıntı, karamsarlık gibi düşüncelerin yer aldığı olumsuz duygular umutsuzluğa neden olan faktörlerdir (Akandere, 2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin sağlık problemleri, maddi sıkıntılar, destek hizmetlerine ulaşamama gibi sorunlarla ve bu sorunlardan doğan duygusal sıkıntılarla baş etmek zorunda kalması umutsuzluk yaşamalarına, gelecekte beklentilerinin azalmasına, kaygılarının artmasına ve çocuklarının daha iyi bir düzeye gelmesi için gayret sarfetmekten vazgeçmelerine neden olabilmektedir (Eş, 2013; Zeitlin ve ark., 1987). Kutlu (1998); Aydoğan (1999); Ceylan (2004); Erhan (2005) ve Fatso vd. (2013) çalışmalarında engelli çocuğa sahip ebeveynlerin umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Bu bilgiler doğrultusunda, engelli çocuğa sahip olan anne babaların çeşitli değişkenlere göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) 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 amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı RAM'ne kayıtlı olan 270 engelli çocuğun anne babası oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden engelli çocuğa sahip tüm anne babalar dâhil edilmiştir. Bu kapsamda RAM'ne kayıtlı olan, okul ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden toplam 270 engelli çocuğun ailelerinden 200 çocuğun anne babasına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Çocuk ve Aile Bilgi Formu”, “UCLA Yalnızlık Ölçeği” ve “Beck Umutsuzluk Ölçeği” ile toplanmıştır.

Çocuk ve Aile Bilgi Formu'nda, anne ve babanın; yaş, medeni durum, öğrenim ve çalışma durumu, çocuk sayısı, akraba evliliği ve çocuk yetiştirirken yaşadıkları sıkıntılar ile ilgili özellikleri ile çocuğun; yaş, cinsiyet, doğum sırası ve engel durumu ile ilgili özelliklerini içeren sorular yer almaktadır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği, günlük yaşamda, sosyal ilişkilerde yaşanan önemli bir sorun olan yalnızlığı sosyal ve duygusal boyutlarıyla birlikte ölçmeyi amaçlayan ölçek ilk defa Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından tekrar gözden geçirilerek bugünkü halini almıştır. UCLA Yalnızlık Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon 0,77, Çok Yönlü Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon ise 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçek ilk defa Yaparel (1980) tarafından Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Daha sonra Demir tarafından (1989) ölçeğin çevirisi tekrar gözden geçirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,96, test tekrar test korelasyon katsayısı ise 0,94 olarak belirlenmiştir. Bireyin genel yalnızlık durumunu ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan UCLA Yalnızlık Ölçeği 10'u düz 10'u ters olmak üzere toplam 20 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. UCLA dört dereceli likert tipi hazırlanmış bir öz değerlendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 80'dir. Puan arttıkça yalnızlık düzeyi de artmaktadır.

Beck Umutsuzluk Ölçeği, Beck vd. (1974) tarafından geliştirilen, bireylerin geleceğe dönük beklentilerini ve karamsarlık düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması Seber (1991) ve Durak (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Durak (1994) ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını 0,85, madde-test korelasyonlarını tüm örneklem üzerinden incelemiş ve en düşük korelasyon katsayısını 0,31, en yüksek korelasyon katsayısını 0,67 bulmuştur. Seber vd. (1993) Umutsuzluk Ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirliğine ilişkin çalışmalarıyla Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının 0,86 olduğunu, madde-toplam puan korelasyonlarının 0,07 ile 0,72 arasında değiştiğini, üniversite öğrencilerinde test-tekrar test güvenilirliğinin 0,74 olduğunu ortaya koymuşlardır. Ölçek 20 maddeden oluşan geleceğe yönelik duygu ve düşünceleri belirten ifadelerden oluşmaktadır. Bireyden kendisine uygun gelen ifadeler için “doğru”, kendisine uygun olmayan ifadeler için “yanlış” seçeneklerinin işaretlenmesi istenmektedir. Bu ifadelerden 11 doğru, 9 yanlış yanıt anahtarı vardır. Bunlardan 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20. sorulara verilen yanıt “evet” ise bir puan; 1, 2, 5, 6, 8, 10, 13, 15 ve 19. sorulara verilen yanıt “hayır” ise bir puan verilmektedir. Bunların aksi verilen yanıtlarda ise sıfır puan verilmektedir. Ölçek gelecekle ilgili duygular, motivasyon kaybı ve gelecekle ilgili beklentiler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Elde edilen toplam puan umutsuzluk puanını oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 0-20 arasında değişmektedir. Alınan puanın yüksek olması bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğunu göstermektedir (Seber vd., 1993).

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma için Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı, okul ve rehabilitasyon merkezlerinin yöneticilerinden sözlü olarak izinler alındıktan sonra, araştırmaya alınan çocukların anne babalarına araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Çalışma konusunda anne babalara sözel ve yazılı olarak bilgi verilmiş, onayları alınmış ve gönüllü olarak katılmayı kabul edenlere veri toplama araçları okunmuş ve verdikleri yanıtlar işaretlenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı RAM'ne kayıtlı olan 200 engelli çocuğun anne babalarına, çocuklarının tedavi, bakım ve eğitim gördüğü okul ve rehabilitasyon merkezlerinde ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne babalara veri toplama araçları tek tek okunmuş ve doldurulmuştur. Araştırmanın verileri Nisan 2013-Nisan 2014 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler değerlendirilmiş ve istatistiksel analizleri SPSS 16,0 istatistik programında yapılmıştır. Anne babaların yalnızlık ve umutsuzluk puanlarının 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; Büyükoztürk, 2012).

Bulgular

Araştırmaya alınan anne babaların; %46,5'inin 31-40 yaşları arasında, %83,5'inin evli, %34,5'inin ilkökul mezunu olduğu, %68'inin çocuğun annesi ile görüşüldüğü, %69,5'inin çalışmadığı, %58'inin bir-iki çocuğa sahip olduğu, %90'ının diğer çocuklarında engel olmadığı, %46'sının engelli çocuğunun yedi ile 12 yaşları arasında ve %54,5'inin kız olduğu saptanmıştır. Araştırmaya alınan anne babaların; %72,5'inin eşi ile akraba olmadığı, %46'sının çocuğunun doğum sonrası nedenlere bağlı olarak engelli olduğu, %83'ünün çocuğunun engeli nedeniyle suçlanmadığı, %83,5'inin duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaştığı, %82,5'inin diğer aile bireylerinden yardım aldığı, %83,5'inin yakın akraba ve çevreden destek almadığı belirlenmiştir. Araştırmada anne babaların yalnızlık puan ortalaması $58 \pm 2,89$, umutsuzluk puan ortalaması ise $6,73 \pm 5,03$ olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya alınan anne babaların UCLA Yalnızlık Ölçeğinden aldıkları puanların bazı sosyodemografik özelliklerine göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Özellikler	N	Sıra ortalaması	Anlamlı fark	Test istatistiği
Yakınlık derecesi				
Anne	136	118,87	1-2	$\chi^2=45,226$ sd=2 p=0,000
Baba	37	51,97	1-3	
Akraba	27	74,46		
Öğrenim durumu				
Okuryazar (OY) değil	11	107,73	1-5	$\chi^2=24,475$ sd=4 p=0,000
İlkokul	69	114,81	2-5	
Ortaokul	31	107,39	3-5	
Lise	57	103,39	4-5	
Üniversite	32	55,34		
Yaş				
20 yaş ve altı	167	141,58	1-4	$\chi^2=11,655$ sd=3 p=0,009
21-30 yaş	45	118,66	2-3	
31-40 yaş	93	98,47	2-4	
41 yaş ve üzeri	56	84,88		
Çocuk sayısı				
1-2	116	96,64	3-1	$\chi^2=6,186$ sd=2 p=0,045
3-4	75	100,97	3-2	
5 ve üstü	9	146,39		
Çalışma durumu				
Evet	61	76,35		Sıra Toplamı 4657,50 U=2766,50 p=0,000
Hayır	139	111,10	15442,50	
Sıkıntıları paylaşma				
Evet	167	93,20	15564,00	U=1536,00 p=0,000
Hayır	33	137,45	4536,00	
Aile bireylerinden yardım alma				
Evet				U=1842,0 P=0,001
Hayır	35	130,37	4563,00	
	165	94,16	15537,00	
Yakın akraba-çevreden yardım alma				
Evet	33	122,38	4038,50	U=2033,50 P=0,017
Hayır	167	96,18	16061,50	
Engelinden dolayı suçlanma				
Evet				U=2085,50 P=0,017
Hayır	34	122,16	4153,50	
	166	96,06	15946,50	

Tablo 1 incelendiğinde çocuğa yakınlık derecesi ile yalnızlık ölçeğinden alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=200)=45,226, p < 0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yalnızlık düzeyine annelerin sahip olduğu, bunu akraba ve babaların izlediği belirlenmiştir. Grupların ikili kombinasyonları üzerinde yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda, annelerin babalara ve akrabalara göre daha yüksek yalnızlık puanına sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya alınan anne babaların yalnızlık ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı Tablo 1’de görülmektedir ($\chi^2(sd=4, n=200)=24,475, p<0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yalnızlık düzeyine ilkökul mezunlarının sahip olduğu, bunu okuryazar olmayan, ortaokul, lise ve üniversite mezunlarının izlediği belirlenmiştir. Gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda, üniversite mezunu olan anne babaların okuryazar olmayan, ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha az yalnızlık puanına sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Engelli çocuğa sahip anne babaların yaşları ile yalnızlık puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir ($\chi^2(sd=3, n=200)= 11,655, p<0,05$). En yüksek yalnızlık puan ortalamasını yirmi yaş ve altındaki anne babaların aldığı, bunu 21-30, 31-40 ve 41 yaş ve üzerindeki anne babaların izlediği saptanmıştır. Farkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda; 20 yaş ve altındaki anne babaların 41 yaş ve üzerindeki kilerden, 21-30 yaşları arasındaki kilerin 31-40 yaşları arasındaki kilerden ve 41 yaş ve üzerindeki anne babalardan anlamlı düzeyde daha yüksek yalnızlık puanı aldığı tespit edilmiştir (Tablo 1).

Araştırmada, anne babaların yalnızlık puan ortalamalarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(sd=3, n=200)=6,186, p<0,05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, beş ve üzerinde çocuğu olanların en yüksek yalnızlık puan aldığı, bunu üç-dört ve bir-iki çocuğu olanların izlediği görülmüştür. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U testleri uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir. Buna göre, beş ve üzerinde çocuğa sahip anne babaların bir-iki ve üç-dört çocuğa sahip anne babalardan anlamlı düzeyde daha yüksek yalnızlık puanı aldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan anne babalardan, çalışmayanların ($U=2766,50, p<0,05$), yaşadığı duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaşmayanların ($U=1536,00, p<0,05$), aile bireyleri ($U=1842,0, p<0,05$) ve yakın akraba ve çevreden yardım alanların ($U=2033,50, p<0,05$), çocuğun engelli olmasından dolayı suçlananların ($U=2085,50, p<0,05$) yalnızlık düzeylerinin anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, anne babaların yalnızlık düzeylerinin çalışma durumu, sıkıntıları paylaşma, aile bireyleri ve yakın akraba-çevreden yardım alma ve çocuğun engelli olmasından dolayı suçlanma gibi değişkenler açısından etkilediğini göstermektedir.

Tablo 2. Araştırmaya alınan anne-babaların Beck Umutsuzluk Ölçeğinden aldıkları puanların bazı sosyodemografik özelliklerine göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Özellikler	N	Sıra ortalaması	Anlamlı fark	Test istatistiği
Yakınlık derecesi				
Anne	136	119,79	1-2	$\chi^2=51,351$ sd=2 p=0,000
Baba	37	47,49	1-3	
Akraba	27	76,00	3-2	
Öğrenim durumu				
Okuryazar (OY) değil	11	97,91	1-5	$\chi^2=26,910$ sd=4 p=0,000
İlkokul	69	114,00	2-5	
Ortaokul	31	110,68	3-5	
Lise	57	105,76	4-5	
Üniversite	32	53,05		
Yaş				
20 yaş ve altı	167	145,67	1-3	$\chi^2=15,304$ sd=3 p=0,002
21-30 yaş	45	123,07	1-4	
31-40 yaş	93	96,19	2-3	
41 yaş ve üzeri	56	84,68	2-4	
Çalışma durumu				
Evet	61	75,27		Sıra Toplamı 4591,5 15508,5 p=0,000
Hayır	139	111,57		
Diğer çocuklarda engel				
Var	20	125,30	2506,00	U=1304,0 p=0,043
Yok	180	97,74	17594,00	
Sıkıntıları paylaşma				
Evet	167	92,95	15522,50	U=1494,5 p=0,000
Hayır	33	138,71	4577,50	
Aile bireylerinden yardım alma				
Evet				U=2066,0 P=0,008
Hayır	35	123,97	4339,0	
	165	95,52	15761,0	
Yakın akraba-çevreden yardım alma				
Evet	33	121,45	4008,0	U=2064,0 P=0,022
Hayır	167	96,36	16092,0	

Çocuğa yakınlık derecesi ile anne babaların umutsuzluk puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($\chi^2(sd=2, n=200)=51,351, p<0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek umutsuzluk düzeyine annelerin sahip olduğu, bunu akraba (büyükanne-büyükbaba) ve babaların izlediği belirlenmiştir. Grupların ikili kombinasyonları

üzerinde yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda, annelerin babalara ve akrabalara (anneanne-babaanne vb.) göre, akrabaların babalara göre daha yüksek umutsuzluk puan ortalamasına sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya alınan anne babaların umutsuzluk puan ortalamalarının, öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı Tablo 2’de görülmektedir ($\chi^2(sd=4, n=200)=26,910, p<0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek umutsuzluk düzeyine ilkökul mezunlarının sahip olduğu, bunu ortaokul, lise, okuryazar olmayan ve üniversite mezunlarının izlediği belirlenmiştir. Gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda, üniversite mezunu olan anne babaların okuryazar olmayan, ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha az umutsuzluk puan ortalamasına sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 2’de anne babaların yaşları ile umutsuzluk puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu verilmiştir ($\chi^2(sd=3, n=200)=15,304, p<0,05$). En yüksek yalnızlık puan ortalamasını yirmi yaş ve altındaki anne babaların aldığı, bunu 21-30, 31-40 ve 41 yaş ve üzerindeki anne babaların izlediği saptanmıştır. Farkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda; 20 yaş ve altındaki anne babaların 31-40 yaşları arasındakiler ve 41 yaş ve üzerindikilerden, 21-30 yaşları arasındakilerin 31-40 yaşları arasındakilerden ve 41 yaş ve üzerindikilerden anlamlı düzeyde daha yüksek umutsuzluk puanı aldığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan anne babalardan, çalışmayanların ($U=2700,5, p<0,05$), diğer çocuklarında engel olanların ($U=1304,0, p<0,05$), yaşadığı duygu ve sıkıntılarını paylaşmayanların ($U=1494,5, p<0,05$), aile bireyleri ($U=2066,0, p<0,05$) ve yakın akraba-çevreden yardım alanların ($U= 2064,0, p<0,05$) umutsuzluk düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, çalışma durumu, başka engelli çocuğa sahip olma, sıkıntıları paylaşma, aile bireyleri ve yakın akraba-çevreden yardım alma gibi değişkenlerin umutsuzluk düzeyini etkilediğini göstermektedir.

Tablo 3. Araştırmaya alınan anne babaların yalnızlık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki korelasyon

Toplam Umutsuzluk	
r	0,695
p	0,000
N	200

Tablo 3’te engelli çocuğa sahip olan anne babaların umutsuzluk ve yalnızlık puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,695, p<0,01$). Buna göre yalnızlık düzeyi arttıkça umutsuzluk düzeyi artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,48$) dikkate alındığında yalnızlıktaki toplam varyansın %48’inin umutsuzluktan, ya da umutsuzluktaki değişkenliğin %48’inin yalnızlıktan kaynaklandığı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, annelerin, babalara ve akrabalara göre daha yüksek yalnızlık puanına sahip olduğu bulunmuştur. Annelerin yalnızlık puanlarının daha yüksek olmasının nedeni, annelerin geleneksel rolleri çerçevesinde, çocuğun bakımıyla daha fazla ilgilenmeleri, daha fazla sorumluluk almaları ve çoğunluğunun çalışmaması-ev hanımı olması ile açıklanabilir. Bu gereksinimleri karşılamada, babaya göre anneye daha fazla sorumluluk yüklenmesi, annenin ilgisinin, zamanının ve enerjisinin çoğunu engelli çocuğuna vermek zorunda kalması, anneyi giderek eşinden ve çevresinden uzaklaştırmakta, kendini yalnız hissetmesine neden olmaktadır (Akçakın ve Erdem, 2001). Yapılan benzer çalışmalarda annelerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunurken (Danış, 2006, Karadağ, 2009 ve Krulik, 1991), Bozdağın (2011) yaptığı çalışmada, kadın ve erkek ebeveynlerin yalnızlık düzeyleri arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, engelli çocuğa bakım veren anne babanın öğrenim düzeyinin, algılanan yalnızlık düzeyini etkilediği görülmektedir. Üniversite mezunu olan anne babalar, okur yazar olmayan, ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha düşük yalnızlık puanına sahiptir. Öğrenim düzeyi yükseldikçe, anne babaların daha bilinçli olması, çocuklarının durumu ile ilgili daha fazla bilgiyi alması, farkındalıklarının artması, çocuklarının sağlık, bakım ve eğitimleri için daha fazla kaynağa ulaşabilmesi ve yararlanması, kadere bir tutum sergilememesi beklenmektedir. Yapılan çalışmalarda, annenin öğrenim düzeyi yükseldikçe yalnızlık düzeyinin azaldığı (Kılınç, 2005; Karadağ, 2009), babanın öğrenim düzeyinin ise yalnızlık düzeyini etkilemediği bildirilmiştir (Kılınç, 2005; Kozaklı, 2006).

Engelli çocuğa sahip genç anne babaların daha yüksek yalnızlık puanı aldığı, yaş arttıkça anne babaların yalnızlık puan ortalamalarının azaldığı belirlenmiştir. Bu durumda anne babaların yaşları ilerledikçe kendilerini daha az yalnız hissettikleri söylenebilir. Genç anne babalar, hem çocuklarının engel durumu ve güçlükleri ile yeni karşılaştıkları için, hem çocuklarının bakımı konusunda deneyimsiz oldukları için, hem de yalnızlık duyguları ile baş etmede yetersiz kaldıkları ve baş etme stratejileri geliştiremedikleri için daha fazla yalnızlık duygusuna kapılabilirler. Kafetsios (2002) yaptığı çalışmada yaş arttıkça, yalnızlık düzeyinin azaldığını bulmuştur. Sarıhan (2007) yaptığı araştırmada engelli çocuğa sahip olan genç annelerde yalnızlık puan ortalamalarının yüksek olduğunu saptamıştır. Annelerin içinde bulunduğu yaşın beraberinde getirdiği fizyolojik değişiklikler göz önüne alındığında, iç salgı bezlerindeki hormonal değişikliklerin annelerde belli başlı sıkıntılara yol açtığı ve bu sıkıntıların anneleri etkilediğini düşünmektedir.

Araştırmada, beş ve üzerinde çocuğa sahip anne babaların bir-iki ve üç-dört çocuğa sahip anne babalardan anlamlı düzeyde daha yüksek yalnızlık puanı aldığı belirlenmiştir. Yine Sarıhan’a göre, çocukların bakımından sorumlu olan annelerin çocuk sayısı arttıkça aile içi sorumlulukları yerine getirmekte zorlandığı, dolayısıyla da aile içi işlevlerinde daha sağlıklı işlevler

gösterdikleri düşünülebilir. Çocuk sayısının artması, kardeşler arasındaki kavga ve kıskançlıkları arttırabileceği için daha fazla çocuğa sahip olan annelerin aile işlevlerinde daha sağlıklı olduğu düşünülmektedir. Çocuk sayısının artması ve buna paralel olarak da her bir çocuğun bakımı ve eğitimi için ayrılan sürenin artması, anne babalarının kendi biyopsikososyal gereksinimleri için ayıracakları zamanın yeterli olmaması gibi nedenler yalnızlık düzeyini arttırmış olabilir. Sarıhan(2007) yaptığı çalışmada, benzer biçimde, dört ya da daha fazla çocuğa sahip olan annelerin daha az çocuğu olan annelere göre yalnızlık puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Engelli çocuğa sahip olan anne babalardan çalışmayanların daha yüksek düzeyde yalnızlık hissettikleri görülmüştür. Bu durumda çalışmayan anne babaların hem engelli çocuğun bakım ve tedavisinin getirdiği maddi zorluklar nedeniyle yaşadıkları, güçlüklerle çalışmama durumunun eklenmesiyle duygu ve düşüncelerini paylaşabilecek birilerinin olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Akgün(2001) araştırmasında, sosyal güvencesi olmayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Turnbull ve Turnbull'a(1995) göre, bazı aileler çocuklarına sunulan hizmetlerden yararlanmak için yaşam standartlarını düşürmek ve çocuklarına bakmak ya da onlara zaman ayırabilmek için yarım günlük işleri tercih etmek zorundakalabilmektedir. Bu faktörler annelerin psikolojik durumlarını olumsuz etkilemektedir.

Araştırma sonucunda, yaşadığı duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaşmayanların, aile bireyleri, yakın akraba ve çevreden yardım alanların yalnızlık düzeylerinin anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Trute (1990) yaptığı çalışmada, engelli çocukların anne babalarının, normal gelişim gösteren anne babalara göre düşük düzeyde fikir birliğine sahip olduklarını, annelerin günlük konularla ilgili olarak sık uyumsuzluğa düşüklerini bulmuştur. Engelli bir çocuğun varlığı, aileyi psikolojik açıdan birçok sıkıntıya sokar. Aile, yaşadığı karmaşık duyguların yanı sıra, normal gelişim gösteremeyen çocuğun kendilerine yüklediği aşırı sorumluluk karşısında sürekli bir başarısızlık, mutsuzluk ve hayal kırıklığı duygularını yaşayabilmektedir. Toplumun beklentileri ve bakışları aileye, dışlandıkları ya da kötü anne baba oldukları hissini duymalarına yol açmaktadır (Küçüker, 1993). İlişkilerin azalması ile aile, kapalı bir sistem oluşturmaktadır. Sosyal çevreden gelebilecek olumsuz tepkiler, aile üyelerinin nasıl göründükleri ile ilgili utançları, aileyi buldukları çevreden uzaklaştırmakta, bu da aileyi yalnızlığa itebilmektedir. Özellikle kendilerine zaman bile ayıramayan anneler, eşleriyle, diğer çocuklarıyla ve çevreleriyle daha az iletişim kurmaktadır (Kara, 2003).

Araştırmaya katılan ve çocuğun engelli olmasından dolayı suçlanan anne babaların, daha fazla yalnızlık hissettikleri belirlenmiştir. Anne baba dışında ailenin tüm fertlerinin de beklentisi sağlıklı bir bebek üzerindedir (Doğru ve Saltalı, 2009). Engelli çocuğun dünyaya gelmesi ile özellikle geleneksel toplum yapısında olan ülkemizde, özellikle annenin hamileliği sırasında kendisine bakmadığı, dikkat etmediği ya da babaların anneye yeterince ilgilenmediği gibi yorumlar büyükler tarafından yapılabilmektedir. Bu durumda kendisini engelli çocuğundan dolayı suçlayan anne babanın daha da suçlu hissetmesine neden olabilmektedir. Aynı şekilde çevrede kendini suçlayan insanların varlığından dolayı duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaşamamasına ve bu durumda kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilir.

Araştırmada, annelerin babalara ve akrabalara göre, akrabaların da babalara göre daha yüksek umutsuzluk yaşadığı tespit edilmiştir. Ailede engelli bir çocuğun varlığı, aile bireylerinin yaşamlarında, duygularında ve davranışlarında değişikliğeneden olan bir durumdur. Anneler engelli çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitimi gibi konularda yoğun iletişim içinde olmaları sebebiyle bu durumdan daha fazla etkilenmekte, çocuğun geleceği gibi konularda daha fazla kaygı yaşayabilmektedir. Yaşanan yoğun kaygılar ve stres beraberinde umutsuzluğu getirmektedir. Yapılan benzer çalışmalarda da annelerin umutsuzluk puanlarının diğer aile bireyelerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Acar, 2009; Akıncı, 1999; Aydoğan, 1999; Fatso vd. 2013; Hamarta, Deniz ve Uslu, 2002; Kutlu, 1998).

Araştırmada öğrenim durumunun, umutsuzluk düzeyini etkilediği, öğrenim durumu yükseldikçe umutsuzluk düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Üniversite mezunu olan anne babalar okuryazar olmayan, ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olanlara göre daha fazla umut taşımaktadır. Öğrenim durumu yükseldikçe anne babalar çocuklarının engel durumu ve bundan sonra yapabilecekleri konusunda daha bilinçli olmakta, gelecek konusunda bilinmezlikten kurtulmakta, ailelere sosyal destek veren kurum ve kuruluşları daha kolay fark edebilmekte ve çocuklarının problemlerine çözüm yolu bulma konusunda daha aktif olmaktadır (Izgar, 2009). Öğrenim düzeyinin artması ile anne babaların geleceğe daha umutlu baktıkları söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, engelli çocuğa sahip anne babanın öğrenim seviyesi arttıkça umutsuzluk düzeylerinin azaldığı görülmektedir (Akmanış, 2010; Akıncı, 1999; Ceylan, 2004; Çetingöz, 1990; Erhan, 2005, Karadağ, 2009, Ünlüer, 2009).

Anne babaların umutsuzluk puanlarının yaşa göre farklılaştığı, genç anne babaların umutsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genç yaşta anneler hem çocuğun engeli hakkında hem de engelli çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda yeterli deneyim sahibi olmadıkları için bundan sonra ne yapacakları konusunda daha kaygılı ve umutsuz olabilmektedir (Ünal, 2009). Genç anne babaların engelli çocuğa sahip olma konusunda deneyimsiz olmaları umutsuzluk düzeylerini arttırmış olabilir. Flynt ve Wood'un çalışmalarında yaşlı annelerin olgunluk, deneyim, zaman içerisinde çocuğun engeli ile ilgili konularda yeterli bilgiye sahip olma gibi nedenlerden dolayı genç annelere kıyasla umutsuzluk puanlarının daha düşük olduğunu bulmuşlardır (Akt: Akandere vd., 2009). Ceylan (2004) ve Rimmerman ve Dyudevany (1995) yaşlı daha genç olan annelerin umutsuzluk puanlarının daha yüksek olduğunu bulurken, Ünlüer (2009) umutsuzluk düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Araştırmaya katılan anne babalardan, çalışmayanların umutsuzluk puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Engelli çocuğa sahip aileler çocuğun bakımı ve eğitimi gibi konularda daha fazla maddi kaynağa ihtiyaç duymaktadırlar. Gelir düzeyi düşük aileler engelli çocuğun sağlık ve eğitim giderleri gibi konularda maddi zorluklar yaşamakta ve çocuğun geleceği ile ilgili daha fazla umutsuzluk yaşamaktadırlar. Geleceğe yönelik mali umutsuzlukların yanı sıra engelli çocuğun eğitimi ve gelişimi için daha iyi fırsatların yaratılması gelir durumunun iyi olmasını gerektirmektedir. Engelli çocuğun bakımını üstlenen

bireylerin çalışması ve aileye maddi destek sağlaması önemlidir (Erhan, 2005; Ünlüer, 2009). Bu bağlamda engelli çocuk ve ailelere verilen destek ve hizmetlerin ulusal politikalarla belirlenmesi önemli görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da ailelerin gelir düzeylerinin yükselmesiyle birlikte umutsuzluk düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir (Akandere vd.,2009; Akıncı,1999; Aydoğan, 1999; Erhan, 2005; Ünlüer, 2009).

Anne babalardan diğer çocuklarında engel olanların umutsuzluk puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Annenin engelli bir çocuğun sorumluluğunu alması, bakım ve eğitime katkıda bulunması, engelinden dolayı karşılaştığı güçlüklerle başa çıkması kolay değildir. Bu durumda, anneler tüm hayatını çocuğa göre düzenlemekte, sosyal hayatını sınırlamak zorunda kalabilmektedirler. Annenin yaşadığı bu tür sıkıntıların, evde birden fazla engelli olması durumunda artması beklenen bir durumdur (Balkanlı, 2008). Bu nedenle ailede birden fazla engelli çocuk bulunan anne babaların umutsuzluk puan ortalamalarının daha yüksek çıkması kaçınılmazdır.Ceylan (2004) çalışmasında ailede birden fazla engelli bulunanların umutsuzluk düzeylerini daha yüksek bulurken, Eş (2013) çalışmasında anlamlı bir farkbulmamıştır.

Araştırma sonucunda, yaşadığı duygu ve sıkıntılarını paylaşmayan, aile bireyleri ve yakın akraba-çevreden yardım alan anne babaların umutsuzluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Engelli çocuğa sahip aileler yaşadıkları sıkıntıları paylaşmaya, psikolojik ve sosyal desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu konuda destek görmeyen aileler kendilerini yalnız hissetmekte ve umutsuzluğa kapılmaktadır (Akmanış, 2010). Bu nedenle yaşadığı duygu ve sıkıntıları paylaşmayan anne babaların umutsuzluk düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir. Engelli çocuğa sahip ailelerin sorumlulukları daha fazladır ve bu konuda daha fazla yardıma ihtiyaç duymaktadırlar (Eş, 2013). Aile bireyleri ve yakın akraba-çevreden yardım almanın engelli çocuğa sahip olmanın olumsuz etkilerini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Ancak çalışmada aile bireyleri ve yakın akraba-çevreden yardım alan anne babaların umutsuzluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu durumun, ailelerin algıladığı desteği yetersiz bulmalarındankaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuçta diğer bireylerden gelen yardım ve desteğin, engelli çocuğa sahip olmanın olumsuz etkilerini ortadan kaldırmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda anne babaların yalnızlık düzeyi arttıkça umutsuzluk düzeyinin de arttığı belirlenmiştir. Normal özelliklere sahip bir çocuk beklerken ve gelecekle ilgili bütün umut, beklenti ve planları bunun üzerine kurarken, farklı özelliklere sahip olan bir çocuğun doğması ailelerin tüm yaşantısını değiştirmekte, ailelerin şok, reddetme, aşırı üzüntü, suçluluk, kabullenememe gibi çeşitli duygular yaşamasına neden olmaktadır (Ceylan, 2004; Sarıhan, 2007). Aileler alışılması zor olan bu durum karşısında çaresiz kalmakta ve çocuğun geleceğine ilişkin umutsuzluk yaşamaktadır. Ayrıca anne babalar çocuklarında hiçbir değişiklik olmadığını gördüklerinde çabalarının yersiz olduğunu düşünmekte ve hayal kırıklığına uğramaktadır. Anne baba kendisini hem umutsuz, hem hiç kimsenin yardım edemeyeceği bir durumda, hem de yoğun bir stres içerisinde hissederler. Yaşanan olumsuz tepkiler ve ailenin içine düştüğü suçluluk duygusu bireyi depresyona götürebilir (Aral ve Gürsoy, 2011). Bu durumda aile yavaş yavaş çevresinden, sosyal etkinliklerden uzaklaşmakta ve bu süreçte kendisini yalnız hissetmektedir (Bozdoğan, 2011). Umutsuzluk depresyona neden olmakta depresif kişide kendisini yalnız hissetmekte ya da yalnızlığı tercih etmektedir (Plotnik, 2009).

Araştırma sonucunda umutsuzluk ve yalnızlık arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Engelli çocuğa sahip anne babalardan; yirmi yaşın altında olanlarda, annelerde, ilkökul mezunlarında, çalışmayanlarda, çocuğunu yetiştirirken yaşadığı sıkıntıyı hiç kimse ile paylaşmayanlarda, engelli çocuğun bakımında aile üyelerinden, tanıdık-akrabalardan ve çevreden yardım alanlarda yalnızlık ve umutsuzluk puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (p<0,05). Beş ve üzeri çocuğu olan, çocuğunun engelli olmasından dolayı suçlanan anne babaların yalnızlık puan ortalamalarının, diğer çocuklarında engeli olan anne babaların umutsuzluk puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında;

Engelli çocuğa sahip ailelerin tespit edilmesi, tespit edilen ailelere yönelik rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması, bu ailelere toplumsal ve ulusal boyutta sosyal destek hizmetlerinin verilmesi, çocuğuna engelli tanısu konulmasından itibaren ücretsiz psikolojik destek alma imkânlarının oluşturulması, toplumun engelli çocuk ve aileleri konusunda bilinçlendirilmesi, engelli çocuk ve aileleriyle çalışan profesyonellerin bu konularda bilgilendirilmesi, ailelerin kendilerini yalnız hissetmemeleri için eğitimciler ve uzmanların ev ziyaretleri yapmaları, aileler için sosyal aktiviteler, eğlence ortamları ve programların hazırlanması, durumları birbirine benzeyen aileler için paylaşım günlerinin düzenlenmesi, özellikle öğrenim düzeyi düşük olan anne-babalar için çocuğun eğitime ve aile ilişkilerine yönelik aile eğitim programlarının hazırlanması, engelli çocuğa sahip olan ailelerin en büyük sorunlarından biri olan maddi konularda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması, düşük gelir düzeyine sahip ve özellikle çocuk sayısı fazla olan ailelere yeterli sosyal ve maddi destek sağlanması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar, M. (2009). “Zihinsel ve fiziksel özürülü çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi”.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akandere, M.(2000). “Beck Umutsuzluk Ölçeğinin (BUO) ‘BESYO Yetenek sınavına katılan öğrencilere uygulanması üzerine bir araştırma.” Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Enstitüsü.
- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.
- Akçakın, M. ve Erdem, G. (2001). Otizm tanısı konmuş çocukların anne-babasındaki ruhsal belirtiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 2-10.
- Akıncı, A. (1999). “Özürülü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi”. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Akgün, E. (2001). "Huzurevlerinde yaşayan yaşlı bireylerin algıladıkları yalnızlık duyguları ve yaşam kaliteleri üzerine etkileri". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akmanış, B. (2010). "Östetik çocuğu olan annelerin algıladıkları sosyal desteğe göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Alkan, S. (1996). "Hastanede yatan bireylerde yalnızlık". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2011). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aydoğan, A. (1999). "Özürlü çocuğa sahip anne-babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi". Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Balkanlı, N. (2008). "Östetik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Bozdoğan, İ. (2011). "Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek ve yalnızlık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, R. (2004). "Entegre eğitime katılan ve katılmayan engelli çocukların annelerinin depresyon ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi", Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Çetingöz, S. (1996). "Down sendromlu çocukların sosyal gelişimi, aile yapısı ve anne-baba tutumu", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü.
- Danış, M.Z. (2006). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin yaşadığı duygular; çocuklarının geleceğine ilişkin düşünceleri ve umutsuzluk düzeyleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 17(2), 91-107.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Doğru, Y.S. ve Saltalı, D.N. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. İstanbul: Maya Akademi.
- Dönmez, N., Bayhan, P., Artan, İ. (2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileri ve endişe duydukları konuların incelenmesi. *Sosyal Hizmetler Dergisi*, 2(21), 16-24
- Erhan, G. (2005). "Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık ve sosyal destek algılarının ve gelecek planlarının incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Eş, A. (2013). "Zihinsel engelli bireye sahip annelerin çocuklarını kabullenişleri ile umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Fatso, D., Beevers, R., Carlson, c. (2013). Vicarious futurity, hope, and well-being in parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 7; 288–297.
- Florian, V. And Krulik, T. (1991). Loneliness and social support of mother cronicly ill children. *Social Science and Medicine*, 32, 1291-1296.
- Gargiulo, R.M.(1985). Working with parents of exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Gün, F. (2006). "Kent kültüründe yalnızlık duygusu", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamarta, E., Deniz, E. ve Uslu, M. (2002). *Engelli çocuğu olan anne- babaların umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri* (1. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Horney, K. (1996). *Nevrozlar ve İnsan Gelişimi Öz Gerçekleştirme Kavgası* (Çev. Selçuk Budak). (2. Basım). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Izgar, A. (2009). "Engelli çocuğu olan ailelerin sosyal problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Kafetsios, K. (2002). Attachment, social support and well-being across the life-span: i in dependent and combined effects. *II. International Conference on Personel Relationships Poster*, Canada: Holifox,
- Kara, E.(2002). "Engelli çocuğu olan ebeveynlerin bu konuyla ilgili dini tutumlar", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Kılınç, H.(2005). "Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, M. (1998). "Özürlü çocuğu olan ana-babaların umutsuzluk düzeyleri", Yayınlanmamış doktora tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozaklı, H. (2006). "Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Küçükler, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.
- Küçükler, S. (1997). "Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürlü çocukların kardeşlerinin özürlü ilgili bilgi düzeylerine ve özürlü kardeşlere yönelik tutumlarına etkisi", Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özodaşık, M. (1989). "Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi: atılganlık, durumluk ve sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, A. S., Özkahraman, Ş. ve Çallı, F.(2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 8(3), 69-77.
- Perry, G. R.(1990). Loneliness and coping among tertiary level adult cancer patients in the home. *Cancer Nursing*, 13(5), 293-302.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş* (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınevi.

- Rimmerman A. And Duvdevany, I. (1995). Coping resources of mothers of integrated pre-schoolers with developmental disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 115(1), 90-104.
- Russell, D, Peplau, L.A. and Ferguson, M.L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294.
- Russell, D., Peplau, L.A. and Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA loneliness scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Sarihan, C. (2007). "Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan annelerin aile işlevlerini algulamaları ile yalnızlık düzeylerinin incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu., C. ve Tekin, D. (1993). Ümitsizlik ölçęđi: geçerlik, güvenilirlik. *Kriz Dergisi*, 1(3), 134-138.
- Trute, B.(1990). Child and parent predictors of family adjustment in households containing young developmentally disabled children. *Family Relations*, 3(9), 292-297.
- Turnbull, A.P.,and Turnbull, H.R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality*, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Ünal, N. (2009). " Zihinsel engelli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli kardeşlerine karşı davranışlarının incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlüer, E. (2009). "2-6 yaş arası otistik çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, İ.(2007). *Otizm. (2. Basım)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Yaparel, R. (1984). "Sosyal ilişkilerdeki başarı ve başarısızlık nedenlerinin algılanması ile yalnızlık arasındaki bağlantı", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeitlin, S., Williamson, G.G and Rosenblatt, W.P.(1987). The coping with stress model: a counseling approach for families with a handicapped child. *Journal of Counseling and Development*, 65, 443-446

ID:366

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları 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

GİRİŞ

Bireyleri birbirinden ayıran en önemli özellikler beden yapısı, zekâ düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duyu ve düşünceleridir. Eğitimin de bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gereği kabul edilmektedir. Ancak, bireyler arasındaki farklılıklar kadar, bireylerin sahip olduğu özellikler arasındaki farklılıkların da büyük ve önemli olduğu bilinmektedir (Akçamete ve Kargin, 1992). Dolayısıyla, öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin, zamana, ortama, koşullara ve öğrencilerin özelliklerine yani bireysel farklılıklarına göre yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma, aynı zamanda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimlerinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları'nın (BEP) hazırlanması gereğini de ortaya koymaktadır. Fisscuss ve Mandell (1997)'e göre, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak ve planlamak ancak BEP ile olası görünmektedir.

Yetersizliği olan öğrencilerin toplumsal normların gerektirdiği davranışları kazanmaları için etkili öğretim ve hizmetlerden yararlanmalarını sağlamak amacıyla her öğrencinin yapabildiğine göre, BEP geliştirme uygulamasına, yasal olarak ta güvence altına alınmıştır. Yetersizliği olan öğrencilere yönelik etkili öğretim planlarken, yetersizliğin şimdiye kadar öğrencilerin öğrenmelerinde yol açtığı sınırlılıklar ve yetersizliğin hali hazırdaki öğrenmeleri üzerindeki etkilerini de belirlemek gerekmektedir (Sarı, 2003). Bunun için, öğrencilerden beklenen davranışlardan hangilerini yapabildiklerinin ve nelere gereksinimleri olduğunun belirlenmesi gerekir. Yetersizliğin öğrenme üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin anlaşılmasını gerektirir. Etkili öğretim, öğrencilerin neleri yapabildiklerine ve nasıl öğrendiklerine göre eğitim ve öğretim programının geliştirilmesini gerektirir (Avcıoğlu, 2009). BEP özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için hazırlanmış öğretimde kullanılan programdır (Kamens, 2004) ve özel eğitime gereksinim duyan bütün öğrenciler için uygun öğrenme ortamı ve gelişimlerini sağlamak için de bir araçtır (Smith, Slattery ve Knopp, 1993). Farklı gelişim özelliklerine sahip olan öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere geliştirilen BEP, öğrencinin devam ettiği mevcut okul programlarında uyarlama yapılmasını ve kapsamının genişletilmesini de zorunlu hale getirmektedir. BEP gerektiğinde düzeltilebilen, değiştirilebilen esnek bir çalışma programı olma özelliği de taşımaktadır (Lytle ve Bordin, 2001). Öğrencilerin, uygun eğitimleri için doğru kararlar alınmasını sağlayan, öğrenciye özgü hazırlanmış olan öğretimle birlikte başarıyı belirlemede kullanılacak ölçümlerin neler olduğunu belirten bir araç olan BEP, aynı zamanda öğrenciye rehberlik eden, öğrencinin gelişim alanları doğrultusunda var olan gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayan ve bu doğrultuda çeşitli düzenlemeler yapılmasını gerektiren yazılı bir dokümandır (Smith ve Brownell, 1995). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1975 yılında kabul edilen tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası'na göre öğrencinin farklı ve belirli gereksinimlerini karşılamak için BEP geliştirilmiş olması gerekmektedir (O'Connor ve Yasık, 2007). Yetersizliği olan öğrencilere kendi performansları doğrultusunda eğitsel fırsatlar sağlamayı amaçlayan BEP, bu yasanın kalbi olarak ifade edilmektedir (Smith ve Brownell, 1995). Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için özel eğitimin kalbi olarak ifade edilmeye başlanmasıyla, BEP geliştirilmesinin önemi tüm dünyada giderek artan bir biçimde benimsenmeye devam etmiştir. Türkiye'de de bundan etkilenmiş ve 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname içerisinde "Özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır" ifadesine yer verilerek; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik BEP geliştirilmesi yasal olarak da zorunlu hale getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; MEB, 1997).

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. 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 yayımlar 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 yayımların bir çalışmada toplanması ve bu tezlerle ilişkin gerekli bilgilerin sunulması özel gereksinimli öğrencilerin BEP 'i ile ilgilenen kişilerin gerekli bilgilere ulaşmasını kolaylaştırmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca böyle bir çalışma, araştırmacılara birçok yeni araştırma konuları ya

da araştırılmış konularda değinilmemiş bölümleri ortaya çıkararak yön verici bilgiler sunması açısından da önemli görülmektedir. Aynı zamanda, ortak özellik gösteren çalışmaların benzer ve farklılaşan yönlerinin ortaya konulması, çalışmalara ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırarak ileride yapılacak araştırmalara ışık tutabilecektir. Dolayısıyla, bu çalışma ile Türkiye’de gerçekleştirilen BEP kapsamı içerisindeki lisansüstü tez ve bilimsel yayın çalışmalarının gözden geçirilmesi amaçlanmıştır.

Tezlerin ve bilimsel yayınların belirlenmesinde önkoşul olarak, doğrudan BEP ile ilgili çalışmalar lisansüstü ve bilimsel makaleler den seçilmiştir.

Yöntem

Çalışmanın yöntemi, Nitel aştırma yöntemlerinden biri olan Doküman İncelemesidir. Doküman incelemesinde temel amaç; Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabildiği bu araştırmada birçok yazılı dokümandan yapılan kaynak taraması sonucunda analiz edildiğinden dolayı bu araştırmada kullanılmıştır.

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 istatistiksel yöntemlere göre kategorilere ayrılmış, her bir kategoride hangi tezlerin ve bilimsel çalışmaların yer aldığı bu çalışmada sunulmaktadır.

Bulgular

Tablo 1: Tezlerin ve Bilimsel Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma Konusu	f
BEP kuramsal temel	3
BEP’ e yönelik yeterlilikler	1
BEP uygulanması	2
BEP ile ilgili görüşler	5
BEP kullanma durumları	1
TOPLAM	12

Yapılan tezlerin odaklandığı konuların dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır. Tablodan da görüldüğü üzere verilen değerler öğretmenlerle yapılan görüşmelerin çoğunlukta olduğu öğretmen yeterlilikleri ve kullanma durumları ile ilgili çalışmalar ortalamasının oldukça altında olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Tezlerin ve Bilimsel Makalelerin uygulanan araştırma desenine göre dağılımı

Araştırma Deseni	sayı
Tarama(survey) yöntemi	4
Deneysel yöntemi	2
Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi	3
Döküman analizi yöntemi	3
TOPLAM	12

Tablo 2 de verilen çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri genelde benzer dağılıma sahipken BEP’ e yönelik yapılan çalışmalarda deneysel yöntem en az çalışılan yöntem türüdür. Deneysel yöntemlerin her ikisi de öğrencilerle yapılmıştır.

Tablo 3: Çalışma sonuçlarının genelleneceği evren

Araştırmanın evreni	sayı
Z. E. Öğretmen	2
Öğrenci	2
Sınıf öğ. Reh. Öğ. RAM çalışanları	5
BEP süreci	3
Toplam	12

Tablo 3 de verilen çalışama evreni ile ilgili bilgilerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalardır. BEP geliştirilmesi sürecinde yer alan ekip üyeleri arasında aile, branş öğretmenleri gibi etkin rol üslenen bireylerle ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır.

Tablo 4: Kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	sayı
Ölçek/ anket	4
Belge / Arşiv tarama	3
Görüşme	3
Öğretim Materyali	2

Tablo 4 de çalışmalarla kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler verilmiştir. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmında ölçek kullanılmıştır. Deneysel yöntemlerde kullanılan öğretim materyalleri diğerlerine oranla en düşük orana sahiptir.

Tablo 5: Kullanılan istatistiksel yöntemler

Yöntem	sayı
Frekans ve yüzde değerleri	2
t-test	1
Tek yönlü varyans analizi	1
Betimsel analiz	1
Tümevarım analiz tekniği	2
Doküman analizi	3
Mann Whitney U testi	2
TOPLAM	12

Tablo 5 te çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntemler verilmiştir. 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.

Sonuç

İncelenen tezler ve bilimsel makaleler doğrultusunda genel olarak görülen sorunların başında tezlerin yöntem kısmında gerekli ayrıntıların verilmemesi yer almaktadır. Çalışmalarda görülen eksiklerden biride veri analiz yöntemlerinin ileri düzey analiz yöntemlerinin kullanılmamasıdır.

Yapılan çalışmaların Türkiye için sonuçlarına bakıldığında BEP yasal düzenlemelerde özel eğitimin kalbi olarak ifade edilmesine karşın 28 yılda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı ve bir çoğunda 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.

Öneriler

1. Öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin daha objektif yöntemlerle belirlenmesi ve bunların çeşitli değişkenleri de içererek analiz edilmesidir. Bu konuda çeşitli nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.
2. Öğretmenlerin tutumlarının ve yeterliliklerinin iyileştirilmesine yönelik çeşitli eğitim modellerinin etkililiğini ortaya koyacak deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir.
3. BEP süreci içerisinde yer alan diğer ekip üyelerinin görüş, yeterlilik ve eğitimlerine yönelik nicel çalışmaların yapılması önerilmektedir.
4. BEP ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış olan çalışmaların ileri analiz teknikleri ile karşılaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akçamete, Gönül ve Tevhide Kargın; 1991, "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, İsteme Engelliler ve Okuma", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, S. 1, C. 24.
- Avcıoğlu, H. Bireyselleştirilmiş eğitim programı ders notları, 2007.
- Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. (1997). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi Çeviren: Hatice Günayer ŞENEL ve Elif TEKİN. Akçamete, G. (Ed.). Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Lytte, R., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team, strategies for parents and professionals. Teaching Exceptional Children, 33(5), 40-44.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Retrieved September 25 2011, from http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. Retrieved September 25 2011, from <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm>
- Nichcy, L.K. (2000). A guide to the individualized education program. Retrieved September 25 2011, from www.pluk.org/Pubs/Fed/OSERSiepguide_549k.pdf.
- Özyürek, M. (2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- O'Connor, E.A., & Yasik, A.E. (2007). Using information from an early intervention program to enhance literacy goals on the individualized education program (IEP). Reading Psychology: An International Quarterly, 28(2), 133-148.
- 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.

Ek 1:

NO	YIL	BAŞLIK	YAZAR
1	2012	Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi	Fatih Camadan,
2	2006	İlköğretim Okulları 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrencilerin Eğitimleri İle İlgili Olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirilmesi, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Okul İdarecilerinin Görüşlerinin Belirlenmesi	Yavuz Çuhadar,
3	2004	İlköğretim ikinci sınıftaki okuma yazma bilmeyen öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim uygulamasının öğrenci erişimine etkisi	Muhittin Çalışkan, Ali Murat Sünbül
4	2008	Özel Eğitim Programlarından Ve Farklı Programlardan Mezun Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kullanma Durumlarının Saptanması	Hazal Pektaş,
5	2011	Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri	Hasan Avcıoğlu,
6	2011	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Geliştirilmesi Ve Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Zümran Kuyumcu,
7	2009	Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin BEP ı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi	Canan Çimen Öztürk,
8	1996	İşlevsel Ve Etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	Elif Tekin,
9	1996	Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Hazırlanması	Sezgin Vuran
10	2005	Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri	Ramazan ÖZBEK
11	2007	Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve RAM Çalışanlarının BEP hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşabileceği güçlüklerin belirlenmesi	Leyla Tike
12	1986	Okul Öncesi Düzeyde Normal İşitenlerle Birlikte Eğitilen Ağır İşiten Çocuklara verilecek "Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitim" in, sözel iletişimlerine etkisini araştırmıştır.	Gönül Akçamete

Sözlü Bildiri

Yeni Normal'de Üniversitelerdeki İşletme Eğitimi Üzerine Bir Araştırma

Öğr.Gör. Ergül SÖYLEMEZOĞLU

İstanbul Esenyurt Üniversitesi

Sorumlu yazar, E-mail: ergulsoylemez@hotmail.com

ÖZET

Yeni normal düzende önemli konuların başında gelen enerji, teknoloji Ar-Ge, girişimcilik ve inovasyon yeni sektörlerin ve iş alanlarının oluşturulması ile istihdam sorunlarının çözümüne önemli katkılar sağlamaktadır. Girişimcilik ruhunun yanı sıra özellikle inovatif girişimcilik ruhunun oluşması ve başarılı girişimcilerin ortaya çıkmasında girişimcilik ve inovasyon eğitiminin alındığı işletme yönetimi eğitimi de önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmada girişimcilik ve inovasyon kavramları üzerinde durularak Dünya'daki en iyi ilk 10 üniversite ile Türkiye'deki en girişimci ve yenilikçi üniversite endeksinde yer alan ilk 10 üniversitede verilen İşletme Yüksek Lisans MBA eğitiminde; üniversitelerin internet siteleri üzerinden içerik analizi yapılarak inovasyon ve girişimcilik odaklı derslerin olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Türkiye'de master düzeyinde girişimcilik ve inovasyon eğitiminin öneminin anlaşılmasıyla, dünyaya göre eksiklikler giderilerek daha özgün, girişimci ve inovatif bir yapıya kavuşturulması daha başarılı girişimci bireylerin yetiştirilmesi için konu ayrıca önem arz etmektedir.

Giriş ve 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 yetiştirilmesi 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 Pazarçık; 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 Albert Einstein'ın bu sözleri de 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, alışlagelen, olağan, düzgülü, 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 şaşırılmak gerekir. Bu bağlamda bakılacak olursa geleceği yakalamak ve her anlamda avantaj elde etmek için değişim yönetimi günümüzün vazgeçilmez yönetim biçimlerinden biri olmalıdır. 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 Pazarçık, 2005). Çünkü her alanda olduğu gibi rekabet olgusu, eğitim alanında da kendisini hissettirmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın ilgi odağını

yeni normal düzende Dünya'daki en iyi ilk 10 üniversite ile Türkiye'deki en iyi ilk 10 üniversitede verilen işletme MBA eğitimindeki girişimcilik, inovasyon ve inovatif girişimcilik odaklı dersler oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada uygulanacak literatür taraması ve içerik analizi tekniğiyle kuramsal analizlerin ötesinde derinlemesine betimleme yöntemi kullanıp belirli bir ilişkiyi aramak, ilgili konun 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). Araştırmada Dünya'daki en iyi ilk 10 üniversite ile Türkiye'deki en girişimci ve yenilikçi üniversite endeksinde yer alan en iyi ilk 10 üniversitede verilen MBA eğitiminde; üniversitelerin internet siteleri üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda üniversitelerin MBA ders programlarının zorunlu ve seçmeli dersleri Yönetim ve Organizasyon, Muhasebe ve Finansman, Üretim ve Pazarlama, Ekonomi ve Finans başlıkları altında dört ana gruba ayrılıp programlar içerisindeki inovasyon ve girişimcilik odaklı derslerin varlığı incelenmiş karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

Beklenen Sonuçlar

Yapılan araştırma sonrasında;

H1: Türkiye'deki üniversitelerin işletme alanındaki ders program ve içeriklerinin benzer olması beklenmektedir.

H2: Dünya Üniversitelerinin Ar-Ge, Enerji, Teknoloji, Girişimcilik, İnovasyon, İnovatif Girişimcilik gibi adları veya konuları içeren derslere daha fazla ağırlık verdikleri beklenmektedir.

Literatür

Günümüzde bilginin, geleneksel üretim faktörlerine, yeni bir üretim faktörü olarak ilave edilmesi söz konusudur. İletişim ve bilgi teknolojileri sayesinde artık tüm dünya bir rekabet alanı haline gelmektedir. Değişen ekonomik düzen, işletmeleri, en iyi olunan alanlara odaklanma, dalgalanmalara karşı esnek planlar yapma ve maliyetleri etkili bir şekilde düşürme ve inovatif olma yönünde tercihe zorlamaktadır. (Asunakutlu ve Baydur, 2001: 3-4). Küreselleşme ve bilgi toplumuna geçişle; bilgi, beceri ve entelektüel bilince sahip, vasıflı ve uzmanlaşmış çalışanların artmasıyla birlikte, düşünce gücü gelişmiş entelektüel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanlığın, Tarım Toplumu'ndan Sanayi Toplumu'na geçişi uzun bir zaman dilimini kapsamış, Sanayi Toplumu'ndan Bilgi Toplumu'na dönüşüm, çok daha hızlı olmuş gibi gözükse de dünya genelinde bir çok toplum için, henüz bu süreç tam olarak sona ermemiştir. Özellikle akademik eğitimin teoriden pratiğe, girişimcilğe ve inovasyon ağırlıklı hale gelmesi, ekonomik alandaki yeni gelişme dönemi, bilgi teknolojisindeki ilerlemeleri daha da hızlandırmıştır. Bu durum, dünya genelinde birçok bağlı alanda ve özellikle yüksek öğretimde yapısal değişimler yaratmıştır. Böylece, mevcut insan bilgisinin bütün yapısı sarsılmış ve eski dayanakları çürümüştür (Koç, 2006: 9-13). Porter (2000), konuya daha mikro açıdan bakarak işletmelerin her birinin rekabet güçleri üzerinde yoğunlaşır ve günümüzde rekabet gücü sağlayan temel unsuru, ürün ve üretim sistemlerindeki "yenilik" olarak açıklar. Ulusların rekabet gücünü, sektörlerin ve işletmelerin sahip oldukları rekabet avantajlarına dayandırır. Bu nedenle Porter (1990); ulusların rekabet gücünü sektörlerin toplam rekabet gücü ile açıklar ve rekabet analizlerinde sektörleri, işletmeleri ve katma değer yaratan insan kaynağını da ön planda tutar. Güç ve kaynakların mikro (işletmeler ve sektörler) düzeyde birleştirilmesi bu açıdan önemlidir. Ulusal düzeyde kaynak kullanım etkinliğinin sağlanması mikro ölçekli etkinliklerin artırılması ile daha çok mümkün olmaktadır. Bunun için ise iyi eğitim almış insan kaynağına ve iyi eğitim veren üniversitelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Literatürde inovasyon, girişimcilik ve işletme eğitimine yönelik birçok araştırma yapılmasına rağmen, Türkiye ve Dünya'daki üniversitelerinin yeni normal çerçevesinde karşılaştırmalı analiz olarak gerçekleştirilen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. İncelenen literatür kapsamında öncelikle sırasıyla, işletmecilik ve MBA eğitimi, yeni normal, inovasyon ve girişimcilik kavramlarının önemi vurgulanacaktır. Ayrıca bu bağlamda ülkemizde özellikle katma değer yaratan donanımlı girişimciler yetiştirmenin yanı sıra piyasanın içerisinde halen aktif şekilde bulunan girişimcilerin de yararlandığı MBA eğitiminde uzmanlaşmaya dayalı inovasyon ve girişimcilik odaklı bir eğitimin programının tasarlanması gerekliliğinin bir nedeni olarak da ülkenin büyümesi açısından devlet politikası çerçevesinde verilen desteklere kısaca değinilecektir. Arından yapılan araştırmada Dünya'daki en iyi ilk 10 üniversite ile Türkiye'deki en girişimci ve yenilikçi üniversite endeksinde yer alan en iyi ilk 10 üniversitede verilen MBA eğitimlerindeki inovasyon ve girişimcilik odaklı ders sayıları karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

İşletmecilik ve MBA Eğitiminin Önemi

İşletme eğitiminde oluşan ani değişiklikler artık bir sürpriz olmaktan çıkmıştır. İşletme eğitimi günümüzde hiç olmadığı kadar popüler durumdadır. Öyle ki uluslararası bir rekabet avantajı olarak görünen işletme eğitimi prestiji bazı durumlarda asıl işin önüne geçer hale gelmiştir. İşletme eğitiminde gelinen son nokta olarak, teknolojinin nimetlerinden üst düzeyde faydalanan uzaktan eğitimden bahsedilmektedir. Bu eğitim dünyanın bir ucundaki öğrenci ile diğer ucundaki öğrencinin aynı standartlarda eğitim almasını sağlamaktadır. Hatta işletmeler dokümantasyonları internet yoluyla ilgili firmadan alıp şirket için eğitim materyali olarak kullanılmaktadırlar. Görüntülü ve sesli teknolojilerden yararlanarak evlerde eğitim hayali gerçekleştirilmiştir. Hatta internet konferans salonları oluşturulmuş ve dünyanın çeşitli yerlerindeki öğrencilerin eğitimcilerle ve birbirleriyle canlı etkileşimi sağlanmıştır (Williams, 2006).

Günümüzde artık işletme bölümlerinin amacı yeni olgular ve problemlerle karşılaşma durumunda bir yönetici olarak kendini ve çevresini geliştirecek bir mezun yetiştirmektir. Son yüzyılın çeyreğine baktığımızda işletme eğitimi ile ilgili sormamız

gereken en önemli sorular; yöneticilerin hangi şekilde hangi konular ağırlıklı olarak eğitilmesi gerektiği ve bu eğitimi verebilmek için en iyi yollar hangileri olmalıdır (Hansen, 1980: 163). İçsel şirket eğitimi programları ve dışsal eğitim programları bulunmaktadır ancak bu ikisi birbirinden farklılık göstermektedir. Şöyle ki; içsel şirket eğitimi programları iş dünyasındaki pratiklere ve özel ihtiyaçlara daha yakın olarak bilinmektedir. Dışsal eğitim programlarında ise uzmanlaşmış imkanlarda seçme şansını sunması önemlidir. İçsel eğitim programları büyük şirketler için daha kolay bir seçenektir. Dışsal eğitim programları ise yüksek seviyedeki yöneticiler için uygun bir seçenektir (Hansen, 1980: 164-165). Bu açıdan dört farklı alternatif vardır. Bunlar; işletmeyi olduğu gibi öğret, işletmeyi olması gerektiği gibi öğret, işletmeyi ileride olması gerektiği gibi öğret ya da tüm bu üç alternatifin kombinasyonudur. Çünkü her zaman farklı düzeyde olan insanlar ile karşılaşılacaktır (Hansen, 1980: 167).

Bu kapsamda ilk MBA programı ise 1900 yılında Darmouth üniversitesinde başlamıştır. Bu zamanlarda Amerika Birleşik Devletlerinde yaklaşık 150 tane işletme okulu bulunmaktaydı ve öğrenciler evlerine ve çalıştıkları yerlere yakın yerlerdeki işletme üniversitelerine katılmaktaydılar. 1954 yılında yapılmış olan etkili bir reform çabası Ford kurumu tarafından desteklenmiştir. Bu seferberliğin amacı işletme okullarını daha akademik, araştırmaya dayalı ve üniversitelerdeki diğer akademik programlar gibi olmasıdır (Friga vd., 2003: 235). Ford kurumu bu endüstriyel değişime yaklaşık 35 milyon dolar vermiştir (Schmutter, 1998 akt. Friga vd., 2003) 1970 yılında diğer değişiklikler ortaya çıkmaya başlamıştır. İşletme okulları sınıflarını tadil etmeye, daha organize olmuş davranış ve ekip çalışması içeren konulara yer vermeye başlamıştır. Kullanılan metotlarda az bir değişiklik yapılmış ve programlarda önemli bir değişiklik yapılmamıştır. 1988 yılında medyanın, işletme okullarının sıralama sistemlerini açıkladıktan sonra işletme okulları daha fazla değişiklik yapmaya başlamıştır. Bunun sonucunda 1980 yılları MBA programlarının en popüler yılları olmuştur (Friga vd., 2003: 235).

Şu an ki işletme okullarının stratejileri, 1950 yılındaki işletme okulları ile çok yakın olmasına rağmen stratejik belirginlik, girişimcilik, inovasyon ve pazarlama hedefleri ile öğretim programlarında bazı değişiklikler bulunmaktadır. Geçmiş 50 yıldaki işletme eğitimi "bir anonim şirketine dayalı eğitim" olmasına rağmen "öğrenci odaklı eğitim" olmasını önemle tavsiye edilmektedir (Friga vd., 2003: 236). MBA programlarının kritiği 2000 yılları boyunca işletme eğitimi araştırmacıları ile ilgili bir tartışmanın ortaya çıkmasıyla daha da şiddetlenmiştir. Tüm bunların sonucunda önemli olan üç farklı önemli sorun vardır. İlk olarak; MBA programlarının öğrencilere faydalı bilgi sağlayıp sağlayamadığı, ikinci olarak; eğitimin öğrencilere ahlaki olarak değerlerin benimsenmesinin sorgulanabilip sorgulanamadığı, son olarak da MBA programlarında yapılacak olan değişikliklere teşvik edip etmediğidir. Önerilen çözüm; yeni yaklaşımlarla akademik bilgi ile pratik bilgiyi birleştirebilmektir. Genellikle eleştirici bilginler düşünsel konulara odaklanmışlardır (French ve Grey, 1996; Knights, 2008; Vaara ve Fay, 2011), diğerleri ise (Khurana, 2007; Mintzberg, 2004; Vaara ve Fay, 2011) değerler ve ahlaki değerler üzerine konsantre olmuşlardır (Vaara ve Fay: 2011: 28). İşletme eğitimine ya da MBA programlarına eleştirel bir açıdan bakmak yeni bir durum değildir. Örneğin Harvard gibi işletme eğitimine dayalı olan üniversitelerin kurulması yapılmış olan eleştirel tartışmaların sonucunda olmuştur. Günümüz işletme eğitiminde tartışılan esas konu 'iş adamı nasıl olmalıdır' konusudur (Khurana, 2007; Vaara ve Fay: 2011: 28-32). MBA programlarının ortaya çıkardığı sonuçları anlayabilmek için içine girmiş olduğu sermayeyi ya da değerleri tahlil etmek çok yararlıdır. Kısaca açıklamamız gerekirse entelektüel sermaye; bilgi ve becerilere, toplumsal sermaye; sosyal temas ve ağlara, sembolik sermaye ise; statü ve prestije telmih etmektedir (Sleeper vd., 2006; Vaara ve Fay, 2011; Westlundab vd., 2014).

Günümüzde yurtdışı normlarında işletme okulları bir okuldan çok işletme konumundadır. Bunun kaynağı olarak firmaların ve şirketlerin olağanüstü büyümesiyle birlikte, işletme mezuniyetinin bir gereklilik halini alması gösterilmektedir. Yurtdışında üniversitelere ayrılan ödeneklerdeki düşüş eğitim talebinin yoğun olduğu işletme bölümlerine özellikle MBA programlarına olumsuz olarak yansımıştır. Üniversiteler bu bölümlerden büyük karlar beklemektedirler (Reichert, 2006). "Bundan 30 yıl sonra büyük üniversite kampüsleri bize geçmişten kalan birer yadigar olacaktır. Üniversiteler hayatta kalmaz." (Drucker, 1997).

Peter Drucker ise bu sözleriyle yüksek eğitim kurumlarının geleceği ile ilgili olabilecek tartışmalara bir altyapı hazırlamıştır. İşletme okulları geçmiş 50 yıl içinde en fazla gelişimi sağlamış olan üniversite okullarından biri olarak, üniversiteleri etkileyen değişimin baskılarından sıyrılabilmiş değildir. İşletme eğitimi ve iş dünyası arasındaki ilişkiye baktığımızda pazarlama zorunlulukları olan küreselleşme, teknolojik alanda değişim ve yeni işyeri gereksinimleri işletme eğitimini etkileyebilir. Anonim şirketler ve kurumlar, işletme eğitiminde yaklaşık 2.2 trilyon dolar harcanmıştır ve Amerika Birleşik Devletleri yaklaşık 885 milyar dolar yatırmıştır (Friga vd., 2003: 233-234). Son 50 yılda işletme okullarının genel değer zinciri değişmeden aynı kalmasına rağmen bu değer zincirleri içerisinde işletme okullarının bazı eşsiz özellikleri zaman geçtikçe değişmeye başlamıştır (Friga vd., 2003: 234).

İşletme eğitimi zaman geçtikçe daha küresel ve daha karmaşık bir hal almaktadır, bugün artık yönetmek geçmişe göre daha fazla vergilendirilmektedir. İşletme eğitimi karmaşık bir hal almaya başladığından beri belirsiz ve rekabetçi bir çevre ile karşılaşma durumu daha da artmış bulunmaktadır. Bundan dolayı artık daha fazla ilgi çekmektedir (Hawawini, 2005: 771-775). Kendilerini finansal ya da stratejik durumlardaki hatalardan koruyabilmeleri için okullar sadece yönetim şekillerini geliştirmekle ve uygulama yapmakla kalmayıp aynı zamanda alanlarında uzmanlaşmış yöneticilerden ve idarecilerden yararlanmaları gerekmektedir (Hawawini, 2005: 777-778). İşletme okulları yüzyılı aşkın süredir bulunmakta ve hala yüz yıl öncesindeki aynı temel modelin üzerinde çalışmaktadırlar. Küreselleşme ve bilgi teknolojilerinin zorlamasıyla okulların temel modelinde bir değişiklik mevcuttur (Hawawini, 2005: 779). Geleceğin İşletme Okullarını Şekillendirmek, İşletme Okulları İçin Stratejiler, İşletme programları; eğitim ve araştırmalar diğer servislerin de olduğu gibi küresel satın almaya açık olduğunda, daha uzmanlaşmış ve odaklanmış olacaktır. Servislerin küresel olarak sağlanması herhangi bir ülke için gelişme nedeni olabilir ancak başarı birçok durumda eğitimde yenilik yapabilmek için bazı yatırımlara ihtiyaç duyacaktır. İşletme okullarının, sadece eğitim de değil aynı zamanda katma değer yaratan girişimcilik ile inovasyona teşvik ederek ülke

ekonomisine katkıda bulunması ve araştırma süresince de yeni oluşan gerçekçilikleri yükseltebilmekte büyük bir rolleri vardır (Global Foundation for Management Education, 2008: 18-19).

Yeni Normal, Girişimcilik ve İnovasyon Kavramlarının MBA Eğitimi Açısından Önemi

Girişimciler ve yöneticiler için küresel ekonomi tükenmeyen bir arz ve talep kaynağıdır. Yeni Normal ise bireyin çağıdır. Büyük ya da küçük olsun, bütün şirketlerde insan kaynağı eskisinden çok daha önemlidir. Yatırımcılar veya girişimciler şimdiye dek profesyonellerin kullanımıyla sınırlı tutulan araçlara ve bilgiye ulaşarak inovasyonları daha sıklıkla gerçekleştirebilmektedirler (Reid, 2011: 19). Çok sayıda sektörde bir dönem için alıştığımız, doğru olduğuna inandığımız gerçeklerin, şimdi geçersiz kaldığına şahit oluyoruz. Bilinen doğru ve kuralların değiştiği içinde yeni doğrular ve yapılar ortaya çıkıyor (Engin, 2007: 7). Yeni Normal işte bunu anlatmayı, iş, eğitim ve rekabetin yeni kurallarına işaret etmeyi amaçlıyor (Ateş, 2005: 4). Yeni Normal, ilgilenilmesi gereken dört; sarsılmaz konunun bulunduğu bir zamandır. İlki, teknolojinin her konuda değişiyor olmasıdır. İkincisi küreselleşmenin ekonomik fırsatların doğasının değiştiği. Üçüncü'sü, her bireyin kendi başına olması. Eskisine göre daha çok gücümüz var, ama artık ipin üzerinde yürürken aşağıda bizi bekleyen bir ağ yok. Dördüncüsü, kimsenin hayatla uğraşacak yeteri kadar vakti olmaması (thenewnormal.com). Değişen ekonomik ve siyasi koşullar, teknoloji ve küreselleşme yeni normalin konularıdır. Bu anlamda bireyin gücü ve zaman da kişisel başarıya götüren kilit anahtarlardır (Engin, 2007: 8). 1990'lı yılları düşündüğümüzde, bilgisayar kullanım oranının azlığını görüyoruz, cep telefonu ise çok daha kısıtlı kullanım halindeydi. İnternet ise Tim Bernes-Lee'nin aklındaki yeni bir fikirden ibaretti. Bugün ise cep telefonumuz, bilgisayarımız daha da yenisi cep bilgisayarımız olmadan evden çıkmıyor. İnternet bağlantısı olmadan günlük hayatımıza devam edemiyoruz. Hatta internet bağlantımızda bir kesinti yaşandığında iş ve özel hayatlarımız bile sekteye uğruyor ve daha stresli oluyoruz (Engin, 2007: 6).

70'lerde, 80'lerde ve 90'larda teknoloji ve küresel rekabet dünyayı baştan yarattı. Giderek güçlenen ekonomi, işyerlerinde ve dünyadaki durağanlığı yerle bir etti. Borsadaki yükseliş insanlara hayatlarının kontrollerini ellerine almaları gerektiğini hissettirdi (thenewnormal.com). Fakat şimdi tamamen farklı bir çağa girdik: Yeni Normal. Stratejik ittifaklar, küreselleşme, Ar-Ge ve sonunda hizmet üretiminden mal üretimine geri dönüş (mckinseyquarterly.com). Büyük bir belirsizliğin terörizm, kurumsal skandallar, başka ülkelerde iş imkanları ve daha fazlasının hakim olduğu bir kriz döneminde yaşıyoruz. Eskiden bize güven veren şeyler artık geri gelmeyecek ekonomi düzelse bile. Günümüzde görüyoruz ki, gerçekten de hiçbir şey aynı kalmadı. İşte bu yaşanan dönem, 'yeni normal' dediğimiz dönem. Yeni bir oyuna başlar gibi, bu çağı yaşarken de onun kendine has kurallarına uymak gerek. Eskiden bildiklerimizi bir kenara bırakıp, yeni stratejik yollar için yeni yol haritaların kullanılması gerek. Zira yeni normal, finansal krizlerin getirdikleriyle beraber kuvvetli güçlerin birlikte yürümeleriyle şekillenecektir (Davis, 2004: 2). Ya da bu "yeni normal" akımı da 2002-2007 yılları arasındaki ekonominin altın çağı'nın şimdi "eski normal" olarak görülmesi gibi mi sonuçlanacak? (Davis, 2004: 1). Kriz anında yaşanan bu durumun bize olan iyi getirisi; küresel finansal düzenleme ve saydamlıktır. Kötü olan getirisi ise; sürekli gelişmekte olan dünyamızda şirketlerin daha üretici yerlere geçiş yapmasını zorlaştırmaya ve ekonomik büyümeyi bastıran koruyucu tedbirlerin olmasıdır. Tüm bunlara rağmen teknolojik alandaki yenilikler devam edecek ve büyümekte olan insan bilgisinin getirdiği girişimciliğin ve inovasyonun değeri daha fazla artacaktır (Davis, 2004).

Krizden hemen sonra küresel büyüme de eskisine oranla daha yavaşlamıştır. Bu değişiklik çevre için gelir eşitliği ve istikrar açısından iyi bir değişiklik olarak düşünülebilir. Hükümetler büyümenin hızından çok kalitesi ile ilgili endişe duymakta oldukça haklıdır. Ancak vergilere ve kar oranlarına gelince, yatırımcılar ve siyasetçiler kendilerini "yeni normal" (düşük oranda büyümeye) göre bir tutum içine girmelidirler (Rogooof, 2009: 2). Bir ekonomik ve sosyal düzenden diğerine geçiş yapmak hane halkının giderlerinin azalmasına, tasarruf miktarının artmasına ve tüketim seviyesinin aşağılara inmesine yarayabilir. Güç değişen ekonomi ve inovasyon görünümündedir. Bu sadece şu an için değil gelecek için de geçerli olan bir durumdur. 2010 yılında Arne Duncan yeni normal için yaptığı açıklamada; yeni normalin bir gerçeklik olduğunu ve eğitimini geliştirmek isteyen herkesin bunu kabul etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tüm öğrenciler için de az ile daha çok şeyler yapabilme daha iyi akademik getiriler sağlayabilmek için bir yol haline gelmiştir. Duncan'a göre yeni normal Amerika için bir çeşit uyan alarmıdır ve öğrencilerimizin eğitimi üzerine bir kez daha düşünmemiz gerektiğinin ilk çağrısıdır (Grove, 2011: 1-2).

Bütçelerin daralmaya devam ettiği bu dönemde; akademisyenler, eğitimciler, topluluk liderleri ve politikacılar kısıtlı kaynaklardan azami seviyede yararlanmaları gerektiğinin iyice farkına varmışlardır. Okul, sağlık birimi, servis sağlayıcılar, gençlik eğitim organizasyonları ve yüksek eğitim birimleri gibi kurumların tümü kendi sorunları üzerinde durup çözümler üretmek için uğraş içindeler (Grove, 2011: 3). Stephan Abram'a göre ise yeni normal için gerekli olan beş tane teknoloji vardır: Web günlüğü, web siteleri, pod görünüşleri, web görünüşleri ve sosyal ağ oluşturmaları (Abram, 2007: 2). Bilginin teslimatı, bilgiyi sahibinden almaktan daha önemli bir duruma gelecek, ulaşılabilir iş dünyası modelleri ilgi çekici hale getirilecektir (Hendersen ve Bosh, 2010: 1). Microsoft'un CEO'su Steve Ballmer ise değişen ekonomi koşullarıyla tanımlanan yeni normalin; işletmelerin, üniversitelerin, araştırma merkezlerinin ve organizasyonların üretkenliğini artırmak ve yeniliklere her zaman açık olmayı sağlamak için farklı boyutta bir verimlilik anlayışı gerektirdiğini savunmaktadır (Derven, 2010: 41-42). Balmer'a göre değişen ekonomik gerçeklik olarak tanımlanan yeni normal, verimliliğin daha değişik bir sıralamasına ihtiyacı vardır ki bu da üreticiliği geliştirip, yeniliklerin hızını arttırıp, maliyet tasarrufu yapmak için gereklidir. Bu anlamda küreselleşmenin de sonucunda matris ögesi daha da yaygınlaşmıştır ve ürünlerin pazara olan teslimatında eskisinden daha hızlı olmaya başlamıştır (Derven, 2010: 42).

Temel olarak baktığımızda, "değişikliklerle ve yeni düşüncelerle tanışmak" demek olan yenilik ikinci anlamda dünya için yeni olan değişiklikler ve düşünceler (bir icat) ya da şirket için yeni olan değişiklikler, yenilikler, icatlar, ve düşünceler olarak da ifade edilebilir (Webster, 2004). Yerinde sayabilmek için bile değişebilmek gerek artık (Sekman ve Utku, 2004: 30). Yönetim açınsansa yeni fikirlerin gelişmesini sağlamak için içerideki ve dışarıdaki tüm kaynakların en iyi şekilde

kullanılmasıdır (Szeto, 2000). Girişimciler ise özel insanlardır ve başkalarının sahip olmadığı kişisel özellikler taşıyabilirler (Yelkikalan, 2006: 46). Üretim faktörlerinin bir araya getirildiği, teknik, ekonomik ve hukuki birimler girişim veya işletme olarak ifade edilmektedir. Girişimcinin bir işletme kurmak veya üretim faktörlerini bir araya getirmeye yönelik bütün çabaları da, girişim olarak tanımlanabilir (Tutar ve Küçük, 2003; Yelkikalan vd., 2010). Bu anlamda girişimci ise, işletmeyi kuran, yönlendiren, geleceğe ilişkin planları yapan ve yürüten kişidir (Akdemir, 2009). Dünya çapında hemen her sektörde yaşanan yoğun rekabet ülkeleri, firmaları ve hatta toplumları yeni arayışlara yönlendirmektedir. Ticaretinin küreselleşmesi ülkelerin birçok piyasada birbirine rakip olmasını sağlamaktadır. Porter'a göre, rekabet avantajlarını ülkeler değil, firmalar yaratır (Porter, 1990). Ar-Ge, yeni bilgi ve teknolojilerin üretimini sağlamaktadır. Ar-Ge faaliyetleri sonucu ortaya çıkan yeni teknolojiler verimliliği artırmakta ve ekonomik büyümeye neden olmaktadır. Yani, Ar-Ge yeniliğe, yenilik ise verimlilik artışına neden olur (Doruk and Söylemezoğlu, 2014). Yüksek teknolojiye dayalı sektörlerdeki mücadele firmalar için pazarda kalma savaşına dönüşmüştür (Baumol, 2002).

Yeni normal'de inovasyon, hızla değişen rekabet ortamında ayakta kalabilmek için şirketlerin ürünlerini, hizmetlerini ve üretim yöntemlerini sürekli olarak değiştirmeleri ve yenilemeleri bu anlamda girişimcilik faaliyetlerine devam etmeleri gerekliliğidir. İnovasyonun işletmelere kazandırdığı avantajları verimliliğin artması, rekabette üstünlük sağlanması, ödemeler dengesizliğinin giderilmesi, sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi, sadık müşteri kitlesinin kazanılması, kurumsallaşma ve markalaşmayı sağlaması ile işletmeleri Ar-Ge'ye yöneltmesi olarak sıralamak mümkündür (BTSO, 2007; Gökçe, 2010). Zira literatürde, yenilikçiliğin, yakın olarak firma performansı ile bağlantılı olduğunu ve şirketlerin rekabetçi bir ekonomide hayatta kalabilmesi ve başarılı olabilmesi için yenilikçi olmalarının gerekli olduğunu ileri süren orantı çok yaygın destekler vardır (Feeny ve Rogers, 2003). Genel olarak inovasyon "yeni ve farklı bir sonuç" olarak ifade etmektedir (Webster, 2004). Sürekli gelişen ve değişen günümüz bilgi çağında Drucker'ın dediği gibi hasmane bir ticaret sürmektedir. Peter Drucker, inovasyonu; girişimciliğin belli bir fonksiyonu olmakla birlikte, yeni kaynaklar bularak veya mevcut kaynakların kullanım kapasitelerini arttırılarak refah yaratılması olarak tanımlamaktadır (Drucker, 1985). Oslo Kılavuzu'nda ise inovasyon kavramı; işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün hizmet veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi veya yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmıştır (Oslo, 2005). Schumpeter'e göre, üretilen bilgi, icatlar, kullanılabilir veya pazarlanabilir ürün ve süreçlere kendiliğinden dönüşmez, teknolojik olan ve olmayan bilginin sadece "yeni kombinasyonlarının" yeni ekonomik ve toplumsal katma değer yaratabileceğidir. Bu anlamda karşılıklı kombinasyon ve etkileşim, üretilen bilgiyi ekonomik amacı olan kullanılabilir inovasyona dönüştürür (Schumpeter, 1912/1934).

Katma değer yaratan yenilikler, bilim ve teknolojiye bir önceki düzeyin aşılması anlamına gelmeye başladı. Bu nedenle, yeni değişimin temelinde asıl gücün bilimsel bilgi ve teknoloji, inovasyon ve girişimcilikte olduğu görüldü. Girişimciliğin ve inovasyonun olmadığı ya da yetersiz olduğu ülkelerde ekonomik refah düzeyi düşük olmaktadır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde girişimciliğin oynadığı rol çok büyüktür. Girişimcilik, yeni kaynaklarla ve yeni teknolojilerle toplumu tanıştırır. Bu sayede daha önce kullanılmayan veya daha az kullanılan kaynakları ekonomiye kazandırır. Benzer şekilde girişimcilik ülkenin istihdam hacmini arttırmakta ve bunun sonucunda da iktisadi kalkınmaya da pozitif ivme kazandırır (BTSO, 2007; Üzülmöz, 2008; Yelkikalan vd., 2010). Görüldüğü üzere inovasyon ve girişimciliğin artması için profesyonel anlamda girişimcilik ve inovasyon eğitimi verilmesi gerekliliği doğmaktadır. Zira her iki kavramında gerek birey gerekse işletme bazındaki olumlu etkilerinin yanı sıra ülke bazındaki etkileri de oldukça önemlidir. İstihdam yaratıcılık, yenilikçilik ve rekabet başta olmak üzere ülkelerin ekonomik kalkınmalarında önemli bir rol oynamaktadırlar (Balaban ve Özdemir, 2008:137). Öğrenci başına eğitim harcaması ile bir ülkenin zenginliği yani GSYİH arasında doğru bir orantı olması beklenir. Bu anlamda inovasyon ve girişimcilik ekonomik büyüme ve kalkınmanın motoru olmak ile birlikte bir ülkede rekabete dayalı ve katma değer yaratan inovatif girişimciliğin gelişmesi de söz konusu ülkede ekonomik refah düzeyini de o ölçüde yükseltir diyebiliriz. Yeni normal ise inovasyon, yeni fikirlerin ticari bir yarara dönüştürülmesi sürecidir. OECD'ye göre, refahın ve istihdamın artması "girişimcilik ve inovasyon yapma ve adapte etme kapasitesine" göre değişir. Yaratıcılığın ve yeniliklerin ticari ustalıklarla yani girişimcilikle birleştirilmesidir. Bu nedenledir ki MBA eğitiminde girişimcilik ve inovasyon ile alakalı derslerin önemi büyüktür. Zira ülkelerin büyümesi ve kalkınması da artık bu prosese bağlıdır.

Ülkemizde İnovasyon ve Girişimciliğe Sağlanan Bazı Destekler

İnovasyon ve girişimcilik bir ülkede sürdürülebilir büyümenin, toplumsal refahın ve istihdamın sağlanması için tek çözümdür. Bunun içinse ülkede gereken ortamın oluşturulması gereklidir. Bu anlamda girişimcilik ve inovasyon birçok ülkede önemi anlaşıldıkça, devlet politikalarının odağı haline gelmiştir. İnovasyon politikası, bilim ve teknoloji politikası ile sanayi politikasının bir karışımı olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda yeni normalde inovasyon ve katma değer yaratan girişimcilik için teknolojik olan veya olmayan bilginin bir araya getirilerek firmaların bu bilgiye ulaşması ve kullanması bunun için kaliteli bir eğitim alması büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde ise şirketlerin 4691 Sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu'nda belirtilen Teknoloji Geliştirme Bölgelerinde konumlanması (yeni bir şirket kurmak/ mevcut şirketlere bağlı bir şube açmak suretiyle) gerekmektedir. Ayrıca ülkemizde inovasyonu teşvik etmek amacıyla 28/2/2008 tarihinde kabul edilen 5746 numaralı "Araştırma ve Geliştirme Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun" 26814 Sayılı 12 Mart 2008 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak 31/12/2023 tarihine kadar uygulanmak üzere, yayımını takip eden ay başında yürürlüğe girmiştir. Bu Kanun; Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı 3624 sayılı Kanuna göre oluşturulan teknoloji merkezleri (teknoloji merkezi işletmeleri) ile Türkiye'deki Ar-Ge merkezleri, Ar-Ge projeleri, rekabet öncesi işbirliği projeleri ve teknogirişim sermayesine kısacası inovatif girişimciliğe ilişkin destek ve teşvikleri kapsar. Ülkemizde inovasyonu ve girişimciliği teşvik etmek için bu kanun dışında başka kanunlar da yer almaktadır. Bu kanunlar ve bu kanunların getirdiği avantajlar aşağıda sıralanmış ve Tablo1'de gösterilmiştir:

5520 Sayılı Kurumlar Vergisi Kanunu Kapsamında Ar-Ge İndirimi

5746 Sayılı Kanun Kapsamında Sağlanan Destek ve Teşvikler

4691 Sayılı Kanun Kapsamında Sağlanan Destek ve Teşvikler

Nakit Destek Programları

Ulusal Programlar:

TÜBİTAK-TEYDEB Destek Programları
Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı Ar-Ge Proje Destekleri
San-Tez Destek Programı
KOSGEB Destek Programları

Uluslararası Programlar:

Avrupa Birliği (AB Horizon 2020 Programı)
Eureka ve Eurostars

Tablo1 Ar-Ge, Patent, İnovasyon Teşvik Unsurları

5520 sayılı Kurumlar Vergisi Kanunu (Md 10/1-a)	5746 sayılı Ar-Ge Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun	4691 sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu
%100 Ar-Ge indirimi	%100 Ar-Ge indirimi	Kurumlar vergisi istisnası
	Gelir vergisi stopajı teşviki (%80-90)	Gelir vergisi istisnası (%100)
	Sigorta primi işveren hissesi desteği (%50)	
	Damga vergisi istisnası	Damga vergisi istisnası (Bordrolar)
	-	KDV istisnası

Verilerin Analizi ve Bulgular

Teknolojideki hızla ilerleyen değişim ve küreselleşme, düzensiz bir iş dünyası çevresi yaratmaktadır. Bunun sonucunda iş dünyasındaki yöneticiler ve işletme okulları programlarının içeriklerini tekrardan gözden geçirmektedirler. Bu bağlamda ilerlemiş bilgi ve iletişim teknolojisi işletme eğitiminde yenilikçi ve geliştirilmiş öğrenme deneyimlerine olanak vermek adına bir ana kaynaktır. Açıkçası bazı işletme okulları teknolojiye dayalı eğitim eğitimsel programları kullanmaktadırlar, bunun nedeni ise farklılık ve rekabetçiliği ortaya çıkartmak içindir (Alavi ve Gallupe, 2003: 139-140). Sonuç olarak işletme yönetimi ve işletme eğitimi veren okulların teknolojiye dayalı olan eğitimleri hala gelişmekte olan bir süreç içerisinde (Alavi ve Gallupe, 2003: 152).

Literatürde inovasyon, girişimcilik ve işletme eğitimine yönelik birçok araştırma olsa dahi yapılan bu araştırma Türkiye ve Dünya'da en iyi ilk on üniversitenin MBA program içeriklerinde yeni normal çerçevesinde inovasyon, girişimcilik ve inovatif girişimcilik odaklı verdikleri dersleri karşılaştırmalı olarak analiz eden ilk çalışmalardandır. Bu nedenle bu çalışmada üniversitelerin MBA programlarındaki dersler dört ana gruba zorunlu ve seçmeli olarak ayrılıp programlar içerisindeki inovasyon, girişimcilik ve inovatif girişimcilik adlı veya bu konular odaklı ya da içerikli derslerin varlığı en iyi üniversiteler baz alınıp karşılaştırma yapılarak yorumlanmış, bu sayede literatüre anlamlı bir katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye'deki üniversiteler için TÜBİTAK'ın 2013 yılı için En Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi (http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2013_gyue.pdf) listesindeki üniversiteler ile dünyadaki üniversiteler için ise 2013 yılı için (<http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings>)&(<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-universityrankings/2013/reputation-ranking>) internet adreslerinde en iyi üniversiteler sıralamasındaki ilk 10 üniversite olmak üzere toplamda 20 üniversite ile sınırlandırılmıştır. Ancak ulaşılabilen toplam örneklem sayısı 18'dir. Yine de örneklemin evrene yakınlığı önem arz edebilir.

Dünya'da en iyi ilk onda gözükten üniversitelerden 9'una ulaşılırken Türkiye'deki üniversitelerin de 9'una ulaşılmıştır. Üniversitelerin web sitelerinde belirtilen alanlara göre aynen alınan dersler seçilirken sadece ders adları değil derslerin içerikleri de dikkate alınmıştır. Bunun nedeni ise üniversitelerin MBA programı tasarımlarından kaynaklı olarak inovasyon, girişimcilik, inovatif girişimcilik adlarını taşıyan veya ders isimleri bunlar olmasa bile (Örneğin; Ar-Ge, Patent, Teknoloji, Enerji vb.) bu konular ile yakından ilgili olup içeriklerinde detaylı bir biçimde bu konular bulunan derslerin tabloya eklenmesidir. Ayrıca üniversitelerin ekol farklarından ve yine MBA programı tasarımlarından kaynaklı olarak aynı adı taşıyan bazı dersler değişik alanlara göre uyarlanıp, özelleştirildiğinden tabloda ayrılmış olan farklı alanların altında da yer alabilmektedir. Örneğin bir üniversitede yönetim organizasyon alanının içerisinde gözükten ders başka bir üniversitede içeriği özelleştirilip, değiştirilerek ekonomi, finans alanının içerisinde yer alabilmektedir. Ya da bazı dersler aynı üniversitenin MBA programında farklı alanlarda farklı adlarla yer alabilmektedir. Öncelikle Tablo2 ve Tablo3'de görüleceği üzere ülkemiz yüksek öğretimi ile ilgili temel göstergelere değinilecektir. Ardından Türkiye'deki ve Dünya'daki üniversitelerin MBA bölümlerinin içerdiği dersler sıralanacaktır.

Tablo2 Türkiye Yüksek Öğretim Temel Göstergeleri

Akademik Alanlar	Öğrenci Oranı (%)	Öğretim Elemanı Oranı (%)	Öğretim Üyesi Oranı (%)
Doğa ve Mühendislik Bilimleri	30	28	32
Beşeri ve Sosyal Bilimler	60	37	38
Sağlık Bilimleri	10	35	30
Toplam	100	100	100

Kaynak: yok.gov.tr

Tablo3 Türkiye Yüksek Öğretim Temel Göstergeleri

Temel Göstergeler	Devlet Üniversiteleri		Vakıf Üniversiteleri		Toplam/Oran
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı
Üniversite Sayısı	104	56,52	72	39,13	184
Enstitü Sayısı	420	67,63	201	32,37	621
Yüksek Lisans	206.014	78,41	56.738	21,59	262.752
Tezli	168.016	85,98	27.405	14,02	195.421
Tezsiz	32.690	55,04	26.706	44,96	59.396
Uzaktan Öğretim	5.308	66,89	2.627	33,11	7.935

Kaynak:yok.gov.tr

Tablo4 Türkiye Sıralamasındaki İlk 10'daki Üniversiteler

Üniversite Adı	Yönetim ve Organizasyon Alanı		Pazarlama ve Üretim Yönetimi Alanı		Muhasebe ve Finansman Alanı		Ekonomi, Finans Alanı	
	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		1.Technology & Innovation Management 2.Change Management 3.Small Business Management 4.Turkish Business Environment 5.Entrepreneurship 6.Organizational Development						
Sabancı Üniversitesi		1.Girişimcilik, 2.Yönetimde Eylem Geliştirme					1.Küreselleşme	
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1.Business Strategy	1.Growth through Globalization		1.Brand Planning for New&Existing Products				
Boğaziçi Üniversitesi	1.Global Context of Business	1.Entrepreneurship		1.New Product Management 2.Marketing Policies in Changing Environments				
İstanbul Teknik Üniversitesi		1.Yönetim ve Organizasyon'da Yeni Yaklaşımlar		1. <u>Elektronik Ticaret Stratejileri</u>		1. <u>Fikri/Sınai Mülkiyet Hukuku</u>		
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	Araştırma yapılan tarihte ilgili programına ulaşamamıştır veya ilgili program üniversitede mevcut değildir.							
Özyeğin Üniversitesi		1.Technology Entrepreneurship 2.Innovation Networks 3.Corporate Restructurings		1.Product Innovation 2.Information Technologies for Manufacturing Strategies 3.Digital Marketing (E-Marketing & M-Marketing)				1.Entrep reneurial Finance & Venture Capital 2.Growth through Globalization
Koç Üniversitesi		1.Küresel Ortamda Strateji Yönetimi 2.İş Geliştirme						

		3.Yeni Girişim Kurma						
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	1.Yönetim ve Örgüt Kavramın da Güncel Konular 2.Girişimcilik	1.Küresel Girişim ve Dış Ticaret 2.E-İşletme 3.KOBİ & İnovasyon 4.İşletme Alanında Seçilmiş Konular		1.Yeni Ürün Yönetimi				
Hacettepe Üniversitesi	1.Girişimcilik Yönetimi							
Toplam	5	21	0	8	0	1	1	2

Tablo5 Dünya Sıralamasındaki İlk 10'daki Üniversite

Üniversite Adı	Yönetim ve Organizasyon Alanı		Pazarlama ve Üretim Yönetimi Alanı		Muhasebe ve Finansman Alanı		Ekonomi, Finans Alanı	
	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli
Harvard University	1.The Entrepreneurial Manager 2.Business, Government, and the International Economy 3.The Entrepreneurial Manager	1. <u>Entrepreneurship and Global Capitalism</u> 2. <u>Building Life Science Businesses</u> 3. <u>Entrepreneurial Leadership in Creative Industries (formerly Creative High-Impact Ventures)</u> 4. <u>Social Entrepreneurship</u> 5. <u>Strategy and Technology</u> 6. <u>Entrepreneurship in Healthcare IT and Services</u> 7. <u>Financial Management of Smaller Firms</u> 8. <u>Legal Aspects of Entrepreneurship</u> 9. <u>Entrepreneurship and Technology Innovations in Education</u> 10. <u>Health Care Computer Assisted Innovations</u> 11. <u>Innovating in Health Care</u> 12. <u>Social Innovation</u> 13. <u>Innovating Biomedical Technology</u> 14. <u>Managing Change</u> 15.Japan;Innovating for Recovery: Business Strategy and Entrepreneurship	1.Marketing Technology and Operations Management	1. <u>The Online Economy: Strategy and Entrepreneurship</u> 2. <u>Strategic Marketing in Creative Industries</u> 3. <u>Digital Innovation and Transformation</u>		1. <u>Design Thinking and Innovation</u>		1. <u>Creating the Modern Financial System</u> 2. <u>Energy</u> 3. <u>Entrepreneurial Finance</u> 4. <u>Entrepreneurship and Global Capitalism</u> 5. <u>Entrepreneurship through Acquisition</u> 6. <u>Launching Technology Ventures</u> 7. <u>Innovation in Business, Energy, and Environment</u> 8. <u>Venture Capital and Private Equity</u>
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1. <u>Entrepreneurship and Innovation (E&I)</u> 2. <u>Innovation Period</u> 3. <u>Entrepreneurship</u> 4. Technology, Innovation and Entrepreneurship	1.Managing Technological Innovation and Entrepreneurship 2.Technology and Entrepreneurial Strategy 3 Strategic Decision Making in the Biomedical Business 4. Research Themes in Management of Technology 5.New Enterprises 6. Managing Innovation and Entrepreneurship 7. Managing Innovation: Emerging Trends 8. Innovation		1.How to Develop "Breakthrough" Products and Services 2. New Product and Venture Development 3. Entrepreneurial Marketing 4. Foundations of Consumer Centric Technologies 5. Design and Marketing New Products 6. Dynamics of Biomedical Technologies		1.Early Stage Capital	1.Entrepreneurial Finance	1.Global Entrepreneurship Emerging Markets 2. Disruptive Technologies Predator or Prey? 3. The Economic and Strategic Analysis of Technology Intensive Industries 4. Technology Strategy for SDM 5. Technology and Strategy

		<p>Teams</p> <p>9. Entrepreneurship Without Borders</p> <p>10. Entrepreneurs in Innovation: Information Technology, Energy, Biotechnology and Communications</p> <p>11. Designing and Leading the Innovative Organization</p> <p>12. Designing and Leading the Entrepreneurial Organization</p> <p>13. Corporate Entrepreneurship: Strategies for Technology-Based New Business Development</p> <p>14. Clinical Trials in Biomedical Enterprise</p> <p>15. Learning, Knowing, and Change</p> <p>16. Leadership for Corporate Social Innovation</p>						
University of Cambridge	1.Managing Innovation Strategically	<p>1. Changing the Game: Business Models, Innovation& Strategy</p> <p>2. Creativity & Innovation Management</p> <p>3.Entrepreneurship: Emerging Technologies (Etech Projects)</p> <p>4.Entrepreneurship How to Start a Technology Company</p> <p>5. Growing Your Start-up</p> <p>6.International Film Business</p>		<p>1.Fundraising</p> <p>2. Innovation & Marketing in Emerging Economies</p> <p>3.Pharmaceuticals & Biotechnology</p>				<p>1.Energy & Emissions Markets & Strategies</p> <p>2. New Venture Finance</p> <p>3. Venture Capital and the Entrepreneurial World</p>
University of Oxford	1.Entrepreneurship	<p>1.Social entrepreneurship</p> <p>2.Design for innovation & change</p> <p>3.Strategy & innovation</p> <p>4.Corporate turnaround & business transformation</p> <p>5.Designing better futures,</p>	1.Technology and operations management					<p>1.Entrepreneurial finance</p> <p>2.Business in China</p>
University of California, Berkeley	1.Applied Innovation	<p>1.Managing Innovation and Change</p> <p>2.Entrepreneurship</p> <p>3.Entrepreneurship Workshop for Startups</p> <p>4.Business Model Innovation in New Ventures</p>		<p>1.High Technology Marketing Management</p> <p>2.Innovation and Design</p>				<p>1.Energy and Environment Markets</p> <p>2.Venture Capital and Private Equity</p> <p>3.New Venture Finance</p>
Stanford University	<p>1. Information Management</p> <p>2.Entrepreneurship</p>	<p>1. Entrepreneurship and Venture Capital</p> <p>2.Aligning Start-ups with Their Market</p> <p>3. Create a New Venture: From Idea to Launch</p> <p>4.The Startup</p>	1.Operations &Information Technology	<p>1.Biodesign Innovation: Concept Development and Implementation</p> <p>2.Biodesign Innovation: Needs Finding</p>		<p>1.Analysis of Costs, Risks, and Benefits of Health Care</p> <p>2.Entrepreneurial Design for Extreme</p>		<p>1.Entrepreneurial Finance</p> <p>2.Creating High Potential Ventures in Developing Economies</p> <p>3.The Role of Information</p>

		Garage: Testing and Launch 5.Social Entrepreneurship and Social Innovation 6.Angel and Venture Capital Financing and Decision Making 7.Leading Strategic Change in the Health Care Industry 8.Managing Growing Enterprises 9.Strategic Management of Nonprofit Organizations and Social Ventures 10.Strategic Management of Technology and Innovation		and Concept Creation		Affordability		Technology in the New Energy Economy 4.Growth and Stabilization in the Global Economy 5.New Business Models in the Developing World
Princeton University	Araştırma yapılan tarihte ilgili ders programına ulaşılamamıştır veya ilgili program üniversitede mevcut değildir.							
University of California, Los Angeles (UCLA)	1.Strategy and Organization 2.Business Strategy 3.Entrepreneurial Organization 4.Entrepreneurship and Business Plan Development 5.Managing Entrepreneurial Operations	1.Small Business Management 2.Entrepreneurship and Venture Initiation 3.Corporate Entrepreneurship 4.Social Entrepreneurship 5.Family Business 6.Business Plan Development 7.Green Energy - Entrepreneurship & Strategy	1.Operations &Technology Mgt.	1.Managing Technology for Competitive Advantage 2.Technology Management 3.Technology Commercializati on New Business Development		1.Law for Entrepreneurs 2.Working Capital Management		1.Financing the Emerging Enterprise 2.Strategy in the Digital Economy 3.Venture Capital and Private Equity
The University of Tokyo	1.Change Management	1.Fashion Innovation and Entrepreneurship 2.Fashion Strategy and Transformation 3.Doing Business in Asia 4.Asian Business and Management 5.Doing Business with Europe 6.Design, Strategy and Transformation	1.Creative Advertising 2.Business Intelligence	1.Fundamentals of Design Management 2.Design, Marketing and Innovation 3.E-Business Markets and Virtual Communities				1.Globalization and Integration 2.E-Business and Digital Economy
Yale University	1.Entrepreneurial Business Planning 2.Entrepreneurship & Private Equity Business	1.Global Social Enterprise 2.Creativity & Innovation 3.Managing Social Enterprises 4.Creativity & Innovation 5.Energy Technology Innovation		1.New Product Development		1.Financing Green Technologies	1.Faith and Globalization 2.Energy, Climate Change, and Public Policy 3.Health Care Finance and Delivery	1.Energy 2.Innovation in Government and Society 3.Economic Strategy for Doing Business in Developing Countries
Toplam	20	74	6	23	0	7	4	34

Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere dünyanın en iyi ilk on üniversitesi arasında yer alan ve bu çalışmada kullanılan üniversitelerin bazıları aynı zamanda 2014 yılında en iyi 295 işletme okulları sıralamasında da ilk bazı kategorilerde ilk sırada yer almaktadırlar (princetonreview.com).

Tablo6 The 2014 Edition of The Best 295 Business Schools

The Categories	University
Best Green MBA	Yale University
Best Professors	University of California- Berkeley
Best Career Prospects	Stanford University
Toughest to Get Into	Stanford University

Kaynak: princetonreview.com

Türkiye'nin girişimci ve yenilikçi üniversite endeksindeki en iyi ilk on üniversitesi ile Dünya'daki en iyi ilk on üniversitenin MBA programlarında bulunan inovasyon ve girişimcilikle alakalı derslerin toplam sayıları dört farklı alan başlığı altında zorunlu ve seçmeli olarak aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo7 Türkiye ve Dünya'daki İlk 10 Üniversitenin Karşılaştırılması

İnovasyon & Girişimcilik Ders Sayıları	Zorunlu	Seçmeli
Dünya Sıralamasındaki İlk 10 Üniversite	30	138
Türkiye Sıralamasındaki İlk 10 Üniversite	6	32

Tablo8 Türkiye ve Dünya'daki İlk 10 Üniversitenin Karşılaştırılması

İnovasyon & Girişimcilik Ders Sayıları	Yönetim ve Organizasyon Alanı		Pazarlama ve Üretim Yönetimi Alanı		Muhasebe ve Finansman Alanı		Ekonomi, Finans Alanı	
	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli	Zorunlu	Seçmeli
Dünya Sıralamasındaki İlk 10 Üniversite	20	74	6	23	0	7	4	34
Türkiye Sıralamasındaki İlk 10 Üniversite	5	21	0	8	0	1	1	2

Tablolarda da görüldüğü üzere dünya üniversitelerinin MBA programlarında bulundukları inovasyon ve girişimcilik ders sayıları ile ülkemizdeki üniversitelerin MBA ders programında bulundukları inovasyon, girişimcilik ve inovatif girişimcilik ile ilgili derslerin sayısına kıyasla büyük ve anlamlı farklılıklar vardır. Yelkikalan ve Pazarlık (2005) ile Yelkikalan vd. (2010)'a göre bu farklılığın nedeni ülkemizde özellikle girişimcilik eğitiminin daha çok önlisans ve lisans düzeyinde verilmesinden ve yeterince önemsenmemesinden dolayı da olabilir. Türkiye'deki üniversitelerin web sitelerinden edinilen bilgilere göre ise inovasyon ve girişimcilik eğitimlerine ilişkin ders içeriklerinin dünya üniversitelerine kıyasla çok daha az sayıda, daha az kapsamlı ve birbirinin benzeri şekilde tasarlandığı tespit edilmiştir. Ülkemizdeki üniversitelerde genel olarak, girişimcinin taşınması gereken özellikler, girişimcilikte başarı faktörleri, küçük işletmeler ve KOBİ'lerin ekonomik ve sosyal sisteme katkıları gibi konular üzerinde yoğunlaşıldığı gözlemlenmiştir.

Dünya üniversitelerindeki MBA programlarında zorunlu derslerin yanı sıra öğrenciler ilgi duydukları veya iş yaşamında faaliyet gösterdikleri alana yönelik seçmeli derslere yönlendirilmektedirler.

Bu sebeple seçmeli dersler zorunlu derslere göre çok daha fazla bulunmakla birlikte öğrencilere geniş bir yelpazede kaliteli bir hizmet verilmektedir. Dünya üniversitelerinin MBA ders programlarında içerisinde direkt girişimcilik ve inovasyon bulunan dersler: girişimcilik, inovasyon, inovatif girişimcilik, sosyal girişimcilik, küresel girişimcilik, kurumsal girişimcilik, medikal girişimcilik, aile şirketleri, biyomedikal girişimcilik vb. derslerdir. Yine bu üniversitelerin MBA ders programlarında içeriğinde inovasyon ve girişimciliğin detaylı olarak geçtiği ve bu konular ile yakından ilgili gördükleri indirekt derslerin alan ve sektörleri şu şekilde sıralanabilir: yaratıcılık ve yenilik, değişim yönetimi, enerji, yeşil enerji, teknoloji, yüksek teknoloji, bilgi teknolojileri, iletişim teknolojileri, sağlık, biyoteknoloji, ilaç, film, otomotiv, finansal hizmetler, hukuk, bankacılık ve sigortacılık, finans, finansman.

Dünya üniversitelerinin MBA eğitimi ders programlarında inovasyon ve girişimcilik konulu derslerin ağırlıklı olduğu, teoriden pratiğe, küreselleşmeden, yeni normale, rekabet teorilerinden, krizlere, finansmandan, iş, ürün ve hizmet geliştirme stratejilerine, sağlık hizmetleri yönetiminden, enerji, teknoloji, değişim yönetimi, nanoteknoloji, Ar-Ge ve patent yönetimine kadar çok zengin ve piyasanın gerekleri doğrultusunda sürekli güncellenen disiplinlerarası bir içeriğe sahip olduğu gözlemlenmiştir. İnovasyon ve girişimcilik derslerinin enerji, teknoloji, nanoteknoloji, teknogirişim, sosyal girişimcilik, medikal girişimcilik, ilaç girişimciliği, sera girişimciliği, finans girişimciliği, girişim ve yaratıcı endüstriler, girişimci yapılanma ve yenilenme, Ar-Ge, patent, ve özel girişim projeleri, uluslararası girişimcilik gibi geniş bir yelpazede yer aldığı

ve uluslararası düzeyde girişimcilik fırsatlarından, sağlık, enerji, film sektörleri gibi farklı sektörlerle kadar spesifik alanlara yönelik inovasyon ve girişimcilik derinlemesine bir içerik oluşturularak bu olguların teşvik edilmesine büyük önem verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu tarz derslerin ise piyasada kendi alanlarında uzman girişimciler ve akademisyenlerin birlikte yürüttüğü hatta derslerin bilgi teknolojilerinden faydalanılarak eş zamanlı biçimde kıtalar arası dahi işlendiği gözlenmiştir.

Araştırmanın Kısıtları

Bazı üniversitelerde veriler eksik olduğundan, MBA programı henüz kurulmamış olduğundan, zorunlu veya seçmeli derslere ya da ders içeriklerine ulaşılamamıştır. Araştırma kapsamında Türkiye ve Dünya'daki üniversitelerin internet siteleri incelendiğinde, üniversitenin veya ilgili birimin internet sayfasının eksik, yanlış, hazırlanma, güncellenmemesi veya yenilenme(güncellenme) aşamasında oluşu, zorunlu veya seçmeli derslerin web sayfasında bulunamamasından kaynaklı olarak ders kataloglarının olmaması ile bazı üniversitelerin web sitelerinin diğer sitelere göre daha az bilgiyi içermesi verileri temin etme açısından araştırmanın en önemli kısıtını oluşturmaktadır. Ayrıca ilgili literatürdeki çalışmaların azlığı ve çoğu çalışmanın da working paper veya internet kaynağı biçiminde olması da çalışmanın bir diğer kısıtıdır. Ülkemizde en iyi üniversite sıralaması gibi bir sıralamaya ulaşamadığımdan TÜBİTAK'en en girişimci ve yenilikçi üniversiteler endeksindeki en iyi ilk on üniversite kullanılmıştır. Araştırma konusu inovasyon ve girişimciliği içerdiğinden ise bu bir kısıt olarak görülmemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan, yorulmadan, öğrenmeden rahat yaşama yollarını aramayı itiyat haline getirmiş milletler, evvela hassasiyetlerini, sonra hürriyetlerini ve daha sonra istiklallerini kaybetmeye mahkumdurlar (Mustafa Kemal Atatürk). Çağımızın en önemli ve değerli teması bilgidir, önde ya da lider olmanın yolu tutulan bilginin kalitesiyle belirlenir. Çünkü günümüzde, hiçbir zaman olmadığı kadar büyük yoğunlukta bilgi aktarımına gereksinim vardır (Emiroğlu, 2007: 1). Bilgi diğer üretim faktörlerinin aksine paylaşıldıkça verimliliği miktarı artan bir faktördür. Bu nedenle dünyanın sınırlı kaynaklarından daha fazla faydalanma konusundaki uzun dönemli mücadele yeni bilginin gelişimi ile yakından ilgilidir (Uzğören ve Kara, 2003: 2).

İşletme ve MBA eğitimi dünyadaki disiplinlerarası bilim dallarından biridir. Dünyadaki başarılı ekonomilerin merkezinde ise üniversiteler yer almaktadır. Her tür yönetim faaliyeti iyi bir işletme eğitimi almış ve bu konularda eğitilmiş bireylere ihtiyaç göstermektedir. Hükümetlerin yüksek eğitim anlamlı fonlar sağlayamaması, artan rekabet ortamı, nitelikli insan kaynağına olan ihtiyaç üniversitelerin daha inovatif ve girişimci bir yapı oluşturmaya neden olmuştur. Üniversitelerin inovatif ve girişimci bir yapıya kavuşmaları kadar söz konusu üniversitelerde ilgili eğitimlerin üniversitenin geneline yaygınlaştırılarak mezunlarının genelinin yenilikçilik ve girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesi de önemli olmaktadır. Üniversiteler, geleneksel olarak yüksek öğretim ve temel araştırma merkezi olarak görülmektedir. Ancak günümüzde ise bundan daha ileriye geçmeyi başaran üniversiteler ekonomiye, toplumun refah düzeyine ve yaşam kalitesine oldukça geniş çerçevede katkı sağlamaktadırlar (Greenspan ve Rosan, 2006).

Normal olarak bir yönetici olunmak istendiğinde ise MBA yapmak bir zorunluluk değildir. Ancak yeni normalde iyi bir yönetici olmak istediğinizde MBA yapmak bir zorunluluktur. Asıl önemli olan genel olarak yüksek eğitimde ve özel olarak da ticaret okulunda bilgiyi yaymak ve teoriyi pratiğe dökebilmek, değişimi yönetebilmek, yenilikçi ve girişimci davranarak bu şekilde eğitim verebilmektir (Armstrong ve Fukami, 2008: 5-7). İşletme yönetimi eğitimi sadece konuların nasıl olduğunu değil aynı zamanda politik anlamda ne sorusuna ve ahlaki anlamda nasıl sorusuna cevap verebilmelidir. İşletme yönetimi üç kategoriden oluşmaktadır, bunlar; geleneksel, yeniden incelenmiş ve alternatif formlardır (Armstrong ve Fukami, 2008: 8-9). Bunlardan ilk ikisi; geleneksel ve yeniden incelenmiş formlar, bilimsel bilgilere hakim olmayı, alternatif formlar ise yeni amaçlar ortaya koymayı yenilikçi ve girişimci olmayı hedeflemelidir. Zira yeni işletme okulları artık bu kapsamda faaliyet göstermektedir (Armstrong ve Fukami, 2008: 10-11). İlerlemiş bilgi ve iletişim teknolojisi öğrencinin öğrenmesini, üniversitelerin ve kurumların gelişmesini zenginleştirmiştir. Bilgi teknolojisini kullanmak; okullardaki yönetimi ve düşük maliyet ile eğitimsel değeri arttıracaktır. İşletme eğitiminde bilgi teknolojisini kullanmak üniversiteler arasında ortaklık sağlamaktadır. Buda öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi bilgi ile birleştirerek daha iyi öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda bilgi teknolojisi ortak öğrenmeyi mümkün kılıp, kuta aşırı öğrenci takımlarıyla öğretmeyi hedeflemektedir (Alavi vd., 1997: 1310). Özellikle MBA eğitiminin çok geniş bir alana hitap ettiğinden yeni normalin getirdiği değişimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu kapsamda yapılan araştırma sonucunda;

Türkiye'deki üniversitelerin işletme alanındaki ders program ve içeriklerinin benzer olmasını içeren H1 hipotezi doğrulanmıştır.

Dünya Üniversitelerinin Ar-Ge, Enerji, Teknoloji, Girişimcilik, İnovasyon, İnovatif Girişimcilik gibi adları veya konuları içeren derslere daha fazla ağırlık verildiğinin beklendiği H2 hipotezi doğrulanmıştır.

Bu araştırmadaki MBA programlarında ise zorunlu derslerden ziyade öğrenciler ilgi duydukları veya iş yaşamında faaliyet gösterdikleri alana yönelik seçmeli derslere yönelmiştir. Bu sebeple seçmeli dersler zorunlu derslere göre çok daha fazla bulunmakla birlikte öğrencilere alanlarında birçok farklı seçenek sunulmaktadır. Dünya üniversitelerinde inovasyon ve girişimcilik ile ilgili derslerin yoğunluğunun olmasının yanı sıra yeni kuşak üniversitelerde silikon vadisi gibi bir piyasanın içerisinde yer alma, teknopark, disiplinlerarası araştırma, Ar-Ge, patent, inovasyon ve girişimcilik merkezleri veya enstitüleri aracılığı ile tüm üniversiteye yenilikçilik ve girişimcilik kültürünün aşılması hedeflenmiştir. İşletme eğitiminde giderek, temel fonksiyon olarak yönetim, pazarlama, üretim ve finans, insan kaynakları, araştırma-geliştirme (Ar-Ge) fonksiyonu işlerlik kazanmıştır ve işletme eğitiminin kapsamı bu yönde genişlemiştir (Göksel ve Barak, 2007). Yelkikalan vd., (2010) da belirtildiği üzere örneğin; California Üniversitesi; büyük buluşlar gerçekleştirme, yenilikler yaratma, yeni firma oluşumlarını destekleme, yeni iş imkanları sağlama, bireysel ve kurumsal bazda yeni gelir akımları oluşturma gibi görevler üstlenmiştir

(Yelkikalan vd., 2010). Sağlık hizmetleri yönetimi, medikal girişimcilik, ilaç girişimciliği, sera girişimciliği, finans girişimciliği, enerji, teknoloji gibi spesifik konularda verilen eğitimlerde dikkat çekmektedir. Özellikle girişimcilik, inovasyon ve Ar-Ge ile ilgili derslerin Harvard, MIT gibi üniversitelerde işletme MBA eğitimi kapsamında detaylı olarak derinleştirilerek ve çeşitlendirilerek verildiği gözlemlenmiştir.

Yelkikalan vd., (2010) göre ülkemizde bazı üniversiteler işletme ve girişimcilik konusu üzerinde odaklanmıştır. Bunların başında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Özyeğin Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, TOBB Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Marmara Üniversitesi gelmektedir. Bölgelere göre ise; özellikle Marmara Bölgesindeki üniversitelerin girişimcilik konusuna daha eğilimli oldukları görülmektedir. İşletme eğitimi kapsamında verilen dersler incelendiğinde, Düzakın ve Yılmaz'ın (2009) vurguladığı gibi zorunlu derslerin ağırlıkta olduğu söylenebilir. İktisat, muhasebe, işletme, pazarlama, hukuk alanlarında giriş düzeyindeki derslerin ardından, yine bu alanlarda ileri seviye zorunlu ve seçmeli dersler okutularak öğrenciler mezun edilmektedir. İşletmecilik eğitimi müfredatı ile ilgili belirli ve yüksek bir standart bulunmamasıyla birlikte, müfredatlar birbirlerine gereğinden çok benzemektedir. Ülkemizde inovasyon, girişimcilik ve inovatif girişimcilik ile ilgili dersler genel olarak seçmeli biçimde sunulmak ile birlikte konu, sayı ve içerik bakımından dünya üniversiteleriyle arasında farklar büyük olmasına rağmen yinede kapatılamaz değildir. Türkiye'deki üniversitelerin MBA programlarındaki ders program ve içeriklerinin benzer olması homojen bir işletme programının varlığına kanıt olmakla birlikte özellikle ülkemizde işletme öğretiminin tek tip bir yapıda olduğu söylenebilir. Türkiye üniversitelerinde işletme eğitim programlarının global dünya görüşü çerçevesinde, çağın gereklerine uygun olarak, yeniden gözden geçirilmesi ve planlanması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Göksel ve Barak, 2007).

Yüksek öğretimde uygulamalı bilimlerde de inovasyon ve girişimcilik eğitimi verilmesinin gerekliliği düşünülmelidir. Çünkü Ar-Ge temelli yenilikler ve girişimler yapacak üretici bir toplum olmak ülke ekonomisinin kalkınmasına da fayda sağlayacaktır. Bu doğrultuda, diğer bölümlerde de öğrenim gören öğrencilere gerekli eğitimin verilerek Ar-Ge konusunda çalışmalar yapmalarını sağlamak ve girişimcilik yönlerini gelişmesine katkıda bulunmak gereklidir (Kurban, 2005; Yüksel vd., 2013).

Bu araştırmada yer alan bazı üniversitelerin MBA programları yurt dışı üniversite ortaklarıyla birlikte programlarını uyumlu hale getirerek çift diploma imkanı da sağlamaktadır. Ayrıca günümüzde yarı zamanlı MBA programları veya E-MBA programlarının da olduğu görülmekle birlikte uzaktan eğitiminde ülkemizde etkin olarak kullanılmaya çalışıldığı söylenebilir. Koç ve Özyeğin gibi üniversitelerde MBA programları İşletme Enstitüleri altında verilmektedir. Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi'nde ise Girişimcilik ve Yenilik Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans programı mevcuttur. Bunlardan ve bu çalışmada ki tablolardan da anlaşılacağı üzere ülkemiz MBA ve yüksek lisans eğitimi konusunda yüksek öğretim açısından iyi bir potansiyele sahiptir. Ancak ülkemizde TÜBİTAK'ın 2013 yılı için En Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksinde yer alan ilk on üniversitenin, 2013 yılının dünyanın en iyi ilk on üniversitesi sıralamasında yer alan üniversitelerin MBA ders programlarına kıyasla inovasyon, girişimcilik ve inovatif girişimcilik ile ilgili konuları programlarında daha az barındırdığı söylenebilir.

Bu anlamda 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 yeni dünya düzeninin artık yeni normal olduğu kabul edilecek olursa yeni normal dünya düzenine uyum sağlamak tüm üniversitelerin ve hükümetlerin zorunluluğu haline gelmiştir. Yeni normalde, günümüz değil gelecek düşünülerek adım atılmalı, en iyi olanın; kötü değil iyi yönleri örnek alınarak öznel bir değişim yönetimi politikası izlenmelidir. Eğitime, uzmanlaşmaya, geleceğe, teknolojiye, enerjiye, sağlığa, katma değeri yüksek üretime, ihracata bunun içinse girişimciliğe, inovasyona, Ar-Ge odaklı yatırımlara, inovatif girişimlere yönelik devlet politikası çok daha etkin bir biçimde kullanılarak önem ve destek verilmelidir. Bu tarz eğitim ve yatırımlar desteklenerek bu hususlarda ilk öğretimden yüksek öğretime MBA eğitimi almaya devam eden girişimciden, öğrenciye ilgili oldukları spesifik alanlarda fikirlerini pratik uygulamaya dönüştürmeleri teşvik edilerek daha fazla danışmanlık sağlanmalıdır.

İlk öğretimden yüksek öğretime kadar ülkemizde maalesef hala genel olarak teoriye, kitabi bilgiye ve ezbere yönelik, baskıcı işletme, girişimcilik eğitimi politikalarından bir an önce vazgeçilmeli; daha serbest, disiplinlerarası, aktif, rekabete dayalı, öznel, güncel, proje ve piyasa odaklı, piyasayla birlikte gelişen teori ve pratiği bir arada bulunduran bir eğitim yaklaşımı benimsenmelidir. Bu yönde başarılı bir uzmanlaşmaya ve kadrolaşmaya gidilerek sıradan, ezbere dayalı, bilgisiz, tecrübesiz, stajsız, işsiz işletmeciler yaratan atıl zihniyet terk edilip, inovatif girişimciler yaratıp dünya standartlarını yakalayan bir işletme eğitimine yönelmek gereklidir. Zira bir ülkede inovasyon ve girişimcilik işsizliğin önlenmesi ve ülkenin kalkınması için büyük önem arz etmektedir. Bunun eğitimi ise üniversitelerde verilmektedir. Bu açıdan yeni normale, geleceğe ve uzmanlaşmaya yönelik bir eğitim tasarımı ile nitelikli insan kaynağının, inovasyonun ve girişimciliğin yoğunlukta olduğu kurumsal yapılar oluşturulabilir. Günümüz üniversiteleri MBA ders programlarını toplumun ihtiyaç ve beklentilerine yani yeni normale göre belirleyen kurumlar olmadılar. İnovasyon ve girişimcilik eğitimlerinin MBA ders programlarında kapsamlı düzeyde aktarılması yeni sektörlerin oluşmasında, işsizlik sorununun çözülmesinde ve ülke büyümesinde etkili olmak ile birlikte yenilikçilik ve girişimcilik odaklı düşünce ve yaşam biçimi oluşmasında etkilidir. Bu nedenle, yeni normalde verilmesi gereken MBA eğitimi kapsamında karşı inovasyon ve girişimcilik eğitimine daha fazla önem verip değişen ve globalleşen ekonomik koşullara göre uzmanlaşmaya gidilip daha iyi planlayarak ilişkili ders sayısını arttırmak, derslerin kapsam ve içeriklerini geliştirerek öznel hale getirip detaylandırmak gerekmektedir.

Kaynakça

- ABRAM, S., The New Normal, Infotech Column Information Outlook, Mart, 2007.
- AKDEMİR, A., İşletmeciliğin Temel Bilgileri, Ekin Yayınevi, Bursa, 2009.
- ALAVI M. ve GALLUPE R.P., Using Information Technology in Learning: Case Studies in Business and Management Education Programs, Academy of Management Learning and Education, No:2, 2003.
- ALAVI, M.; YOO, Y. ve VOGEL, D.R., Using Information Technology To Add Value To Management Education, Academy of Management Journal, 1997.
- ARMSTRONG S.J. ve FUKAMI C.V., Past, Present and Future Perspectives Of Management Learning, Education and Development, The Sage Handbook Of Management Learning, Education and Development, 2008.
- ASUNAKUTLU T. ve BAYDUR C.M., Ekonomi'nin Yeni Trendleri Üzerine Bir Değerlendirme, Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, Sayı:3, 2001.
- ATEŞ, M.R., Yeni Normal, Sistem Yay., 2005.
- BALABAN, Ö. ve ÖZDEMİR, Y., Girişimcilik Eğitiminin Girişimcilik Eğilimi Üzerindeki Etkisi: Sakarya Üniversitesi Örneği", Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 3 (2), 134-148, 2008.
- BAUMOL W.J., The Free Market Innovation Machine: Analyzing The Growth Miracle of Capitalism, Princeton University Press, 2002.
- BİLGİN, N., Sosyal Bilimlerde Araştırma İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar, 1. Baskı, Siyasal Yayın Evi, Ankara, 2006.
- BTSO (Bursa Ticaret Odası) Etüd ve Ar-Ge, İnovasyon Nedir? Şirketlere Ne Getirir? Mayıs 2007.
- 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.
- DERVEN, M., The New Normal, Managing The Matrix In The New Normal, Temmuz, 2010.
- DESJEUX, D., Sosyal Bilimler, Çev: Kemal İnal, Dost Yayıncılık., Ankara, 2005.
- DORUK Ö.T. ve SÖYLEMEZOĞLU E., The Constraints of Innovation in Developing Countries: Is it too many barriers to start ups?, 10th International Strategic Management Conference, Rome, 19-21 June, 2014.
- DRUCKER P. F., Discipline Of Innovation, Harvard Business Review, May-June 1985.
- DRUCKER, P.F., The Global Economy and the Nation-State, Foreign Affairs, V.76, N.5, 1997.
- DRUCKER P.F., Yeni Gerçekler, Türkiye İş Bankası Yayınları, 2000.
- DÜZAKIN E. ve YILMAZ Ö. , "İşletme mezunlarının iş hayatındaki yeri ve işletme eğitimi: 1000 büyük sanayi kuruluşunun işletme mezunlarından beklentileri üzerine araştırma", Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 18(1), s.149, 2009.
- EISENHARDT, K.M., Building Theories from Case Study Research, Academy of Management Review, Stanford University, Vol 14, No 4, 1989.
- EMİROĞLU, B.G., Türkiye Ve Dünya'da Bilgi Toplumu ve Ekonomisi: Süreçler Ve Değişimler, XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı, Ankara, 2007.
- ENGİN, D., Kurum İçi İletişimde Yeni Normal, Marmara Üniv. Sosyal Bilimler Enst., Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- ERDEM, A.R., Dünyadaki Yükseköğretimin Değişimi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 299-314, 2006.
- FEENY S. ve ROGERS M., Innovation And Performance: Benchmarking Australian Firms, The Australian Economic Review, Vol. 36, No. 3, 2003.
- FRENCH, R. ve GREY, C., Rethinking Management Education: Sage: London, p.1-17, 1996.
- FRIGA P.N., BETTIS R.A. ve SULLIVIAN R.S., Changes in Graduate Management Education and New Business School Strategies for the 21st Century, Academy of Management Learning and Education, 2003.
- GERAY, H., Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş, Siyasal Kitapevi, Ankara, 2006.
- GLOBAL FOUNDATION FOR MANAGEMENT EDUCATION, Global Management Education Landscape, Shaping the future of business schools, , 2008.
- GÖKÇE S., İnovasyon Kavramı ve İnovasyonun Önemi Fırat Kalkınma Ajansı, 2010.
- 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.
- GREY, C. ,What are business schools for? On silence and voice in management education, Journal of Management Education, 26: 496-512, 2002.
- GROWE, R., Collaborative Leadership in the Era of New Normal, National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal V:29, N: 4, 2011.
- HANSEN H.L., Business Schools and Management Education in the Word: Present and Future, Vikalpa, No:3, 1980.
- HAWAWINI G., The Future of Business Schools, Journal of Management Development, No:9, 2005
- HENDERSEN, K.T. ve BOSH, S., Periodicals Price Survey, Seeking The New Normal, 2010.
- JENSEN, K., A Handbook of Media and Communication Research Qualitative and Quantitative Methodologies, E-Kitap, Newyork: Routledge, 2002.
- KHURANA, R., From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as Profession, Princeton: Princeton University Press, 2007.
- KIESER, A., The Americanization of academic management education in Germany Journal of Management Inquiry, 13(2): 90-97, 2004.

- KNIGHTS, D., Myopic rhetorics: Reflecting epistemologically and ethically on the demand for relevance in organizational and management research. *Academy of Management Learning and Education*, 7(4): 537-552, 2008.
- KOÇ O., Çatışma Yönetiminde Entelektüel Liderliğin Rolü”, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- KURBAN M.,Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitiminde Girişimcilik Programı, Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 2. Ulusal Sempozyumu, Samsun, 2005.
- KUŞ, E., Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, Anı Yayıncılık, 2.Baskı, Ankara, 2007.
- MARQUARDT, M. J. Bulding The Learning Organization, New York: McGraw-Hill, 1996.
- MINTZBERG, H., Managers not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development, San Francisco: Berrett Koehler, 2004.
- OSLO Klavuzu,TÜBİTAK,http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf, Erişim Tarihi: 17.01.2014
- 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: 14.10.2013.
- 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.
- PORTER M.E., The Competitive Advantage Of Nations. New York: The Free Press,1990.
- PORTER M.E. , Location,Competition and Economic Development: Local Clusters In a Global Economy, *Economic Development Quarterly*, Vol:14, Issue:1, 2000.
- REICHERT C.J., Deducing an MBA, *Journal of Accountancy*, Vol 201 N: 2006.
- REID M.E., Finding My Way to The New Normal,*The LLI Review*,2011.
- ROGOFF, K., The “New Normal” for Growth, *Project Syndicate*, 2009.
- SCHUMPETER J.A.,The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle, Oxford University Press, London, (1912/1934).
- SCHUMPETER,J.A., The Theory of Economic Development. Harvard University Press: Cambridge, MA, 1934.
- SEKMAN M. ve UTKU, A., Çevik Şirketler: Kurumsal Ataleti Yenmek, Alfa Yay., 2004.
- SENCER M. ve SENCER Y., Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim, TODAİE, Ankara, 1978.
- SLEEPER, B.J.; SCHNEIDER, K.C.; WEBER, P. ve WEBER, J., Scala and Study of Student Attitudes Toward Business Education’s Role in Addressing Social Issues, *Journal of Business Ethics*, 2006.
- SOWELL, E.J., Educational Research: An Integrative Introduction, United States: McGraw-Hill, 2000.
- SZETO, E., Innovation Capacity, *The Tqm Magazine*,12, 2,2000.
- TDK, Türkçe Sözlük, Ankara, 2005.
- THE 2014 EDITION OF THE BEST 295 BUSINESS SCHOOLS, <http://www.princetonreview.com/business-school-rankings.aspx>, Erişim Tarihi: 12.06.2014.
- TUTAR, H.ve KÜÇÜK, O., Girişimcilik ve Küçük İşletme Yönetimi, Seçkin Yayıncılık A.Ş., Ankara, 2003.
- TÜBİTAK, Girişimci ve Yenilikçi Üniversiteler Endeksi 2013, http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2013_gyue.pdf, Erişim Tarihi: 02,12, 2013.
- UZGÖREN E. ve KARA O., Yeni Ekonomi’nin Üretim, Tüketim ve Piyasa Yapısı Çerçevesinde Olası Mikro Ekonomik Etkileri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:8, 2003.
- ÜZÜLMEZ H. , “Girişimcilik ve Konya’da Girişimciliğin Geleceği”, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* ,3 (2), S.21-31, 2008.
- VAARA E. ve FAY E., How Can a Bourdieusian Perspective Aid Analysis of MBA Education,*Academy of Management Learning and Education*, No:1, 2011.
- WEBSTER E., Firms’ Decisions To Innovate And Innovation Routines, *Economic Innovation And New Technology*, 13(8), 2004.
- WESTLUNDAB H., LARSSONB J.P. ve OLSSON A.R., Start-ups and Local Entrepreneurial Social Capital in the Municipalities of Sweden *Regional Studies*, 48:6, 974-994, 2014.
- WILLIAMS J.B, The world of management education, U21 Global Working Paper, n:10, 2006.
- WORLD UNIVERSITY RANKINGS, <http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings>, Erişim Tarihi: 16.12.2013.
- WORLD UNIVERSITY RANKINGS, <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-universityrankings/2013/reputation-ranking>, Erişim Tarihi: 23.12.2013.
- YAŞAR, M., İşletmelerde 2000’li Yılların En Önemli Rekabet Stratejisi “Yenilikçilik”, M.Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,1999.
- YELKİKALAN N. ve PAZARCIK Y., İşletme Eğitiminde Global Perspektif: ÇOMÜ Biga İİBF Örneği, *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi Sayı:2 Cilt:5, Aralık 2005*.
- YELKİKALAN, N., 21. Yüzyılda Girişimcinin Yeni Özelliği: Duygusal Zeka, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 1 (2), 39-51, 2006.
- YELKİKALAN N.,AKATAY A.,YILDIRIM H.M.,KARADENİZ Y.,KÖSE C.,KONCAGÜL Ö. ve ÖZER E., Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19): 51-59, 2010.
- 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”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme ABD, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2008*.
- YÖK, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Türkiye Yüksek Öğretim Temel Göstergeleri, <http://www.yok.gov.tr>, Erişim Tarihi: 12.05.2014.
- YÜKSEL, A. MİL, B. ve BİLİM, Y., Nitel Araştırma: Neden,Nasıl,Niçin?, Detay Yayıncılık, 1.Baskı, Ankara, 2007.
- YÜKSEL, A., UÇKUN, G., DİNÇEL, G. ve DEMİR, B., İnovasyon Yeteneğinin Artırılmasında Üniversite Sanayi İşbirliği ve Meslek Yüksekokullarının Rolü, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, December, 2013.

YÜKSEL, A.S., İşletme Öğretiminde Evrim ve İlgili Çekici Sentez Örneği: Ali Haydar Aksoy, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi, 2, 1998.

5520 Sayılı Kurumlar Vergisi Kanunu

4691 Sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu

5746 Sayılı Araştırma ve Geliştirme Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun

http://www.mckinseyquarterly.com/The_new_normal_2326, Erişim Tarihi: 05.11.2013.

<http://thenewnormal.com/index.php/newnormal/Innovation>, Erişim Tarihi: 05.11.2013.

<http://www.harvard.edu/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://web.mit.edu/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.cam.ac.uk/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.ox.ac.uk/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.berkeley.edu/index.html>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.stanford.edu/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.princeton.edu/main/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.ucla.edu/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.u-tokyo.ac.jp/en/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.yale.edu/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.metu.edu.tr>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.sabanciuniv.edu/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.bilkent.edu.tr/bilkent-tr/index.html>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.boun.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.itu.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.iyte.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.ozyegin.edu.tr/Anasayfa>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.ku.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<http://www.etu.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

<https://www.hacettepe.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 06.01-13.06.2014.

ÖZET

Duygusal zeka; bireyin kendinin farkında olması, duygularını yönetebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve ilişkilerini yürütebilmesi açısından önemlidir. Son zamanlarda ise duygusal zeka kavramına yoğun ilgi gösterilmektedir. Duygusal zeka aracılığıyla kişi kendisini ve çevresini daha iyi yönetebilecek, başarılı ve mutlu olabilecektir. Araştırmalarda, duygusal zeka ile bireylerin çeşitli özellikleri arasındaki ilişkinin boyutu belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada ise üniversite öğrencilerinin duygusal zeka boyutları bağlamında duygusal zeka seviyelerinin; öğrencilerin demografik özellikleri ve akademik başarıları ile olan ilişkisi araştırılmıştır.

Giriş ve 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 özümseyecektir. Bu biçimde de kendilerini ve çevrelerini daha iyi yönetip, yönlendirerek daha başarılı ve mutlu olabileceklerdir. 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 tehlikesin.

"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. Duygusal zekaya yönelik araştırmaların gün geçtikçe artması ve farklı bilim dallarınca araştırılması bu alanda geniş bir literatürün oluşmasını sağlamıştır. Literatürde genel olarak duygusal zeka ile bireylerin çeşitli özellikleri arasındaki ilişkinin boyutu belirlenmeye çalışılmaktadır. 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 ya da mutlu bir yaşamın garantisi olmadığı halde, üniversitelerimizde akademik yetenek hala ön planda tutulmaktadır. Günlük hayatımızda büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal ise edilmektedir (Erdoğan ve Kenarlı 2008). Yapılan araştırmalar içerisinde son yıllarda ulaşılan sonuç; zeka katsayısının (Intelligence Quotient) hayattaki başarıya katkısının %10'dan fazla olmadığını göstermektedir (Seal vd., 2010: 2). Bu çerçevede üniversitelerin gelecekte mezunlarını başarıya daha iyi hazırlamak için, öğrencilerini sosyal, entelektüel ve duygusal yönden geliştirmeye de yönelmeleri gerekmektedir. Sosyal ve duygusal beceriler ile duygusal zekanın gelişimine yönelik olarak yapılacak aktivitelere ülkemizde üniversitelerinde de yoğunlukla ihtiyacın olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı ise üniversite öğrencilerinin duygusal zeka boyutları bağlamında duygusal zeka seviyelerinin; öğrencilerin demografik özellikleri ve akademik başarıları ile ilişkinin araştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini İstanbul Esenyurt Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Duygusal zekayı ölçmek için Petrides (2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Katsayısı Ölçeği'nin 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 genel olarak öğrencilerin akademik başarılarına dair beyanları ile gerçek durumun büyük oranda örtüştüğü görülmüştür (Rode vd., 2007). Ölçekte yer alan 4 ana boyut; rahatlık, öz kontrol, duygusalılık 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 cevaplandırılmıştır. Anket formunda öğrencilerin yaş, gelir gibi sosyo-demografik özelliklerini içeren kategorik sorular bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin akademik başarı durumları, öğrencilerin kendi beyanlarına bağlı olarak belirlenmiştir.

Beklenen Sonuçlar

Yapılan anket çalışması sonrasında;

H1: yaş ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin ve

H2: duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olması beklenmektedir.

Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerine göre (özellikle yetiştikleri bölge/şehir) duygusal zeka açısından anlamlı farklar görülmesi beklenmektedir.

Literatür

Zeka genel olarak, öğrenme, anlama ve alışılmamış durumlarla baş edebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre zeka, basit bilgiyi elde edip, onu yeni durumlarda kullanma yeteneği olarak tarif edilmektedir (Lam ve Kirby, 2002: 142). Thurston'a göre zeka, her biri diğerinden farklı bir zihin gücünü gerektiren yeteneklerden oluşmaktadır (Morris, 2002).

Duygular ise Antik Yunan dönemindeki filozoflardan günümüze kadar pek çok araştırmacının konusu olmuştur (Philips, 2005; Aksaraylı ve Özgen, 2008). Örneğin Aristo: "Herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle, doğru biçimde, kızmak, işte bu kolay değildir." derken bireyin kendi duygularının farkında olması empati yapması ve öz kontrolden bahsederek bir nevi duygusal zekanın tanımını yapmıştır (Çakar ve Arbak, 2004; Aksaraylı ve Özgen, 2008).

Duygusal zeka kavramının ortaya çıkışını 1920'de Spearman ve Thorndike'nin toplumsal yeteneğin zekanın önemli bir bileşeni olduğunu iddia eden ve sosyal zekayı tanımlayan çalışmasına dayandırmak mümkündür (Wong ve Law 2002: 245-246). 1980'lerin başında, İsraili Psikolog Dr. Reuven Bar-On, duygusal zeka kavramını geliştirmeye başlamış; "Bir kişinin çevresel baskılarla ve isteklerle başa çıkmak için başarılı olma yetisinde; duygusal kişsel ve sosyal yeteneklerinin bir bütünüdür." şeklinde tanımlamıştır. (Møller, 2000).

Daha sonra Gardner 1983 yılında "Frames of Mind; The Theory of Multiple Intelligences" adlı kitabında Çoklu Zeka Teorisini ortaya atmıştır (Gardner 1995). Bu teoriye göre bireylerin dünyayı en az yedi farklı bilgi çeşidiyle analiz edebileceği yedi farklı zeka tanımlamıştır (Gardner 2005: 16). 1985 yılında Wayne Leon Payne adlı bir Amerikalı öğrencinin doktora tezinde yer alan Bu duygusal zekâ akademik bir terim olarak geçtiği ilk kez kullanılmıştır (Hein, 2005).

Duygusal zeka kavramı ilk kez 1990 yılında Yale Üniversitesi'nden Peter Salovey ve New Hampshire Üniversitesi'nden John Mayer adlı iki psikolog tarafından bireylerin duygularıyla başa çıkma becerisi olarak belirtilmiştir (Wong ve Law 2002: 245-246). Ardından Goleman'ın 1995 yılında yayınladığı "Duygusal Zeka" isimli kitap oldukça ilgi çekmiştir. Daniel Goleman, 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zeka" adlı kitabında "Duygusal zekayı kişinin kendi duygularını anlaması, başkalarının duygularına empati beslemesi, ve duygularını yaşamı zenginleştirecek biçimde düzenleyebilmesi yetisi" olarak tanımlıyor. (Goleman, 1996). Goleman'a (2003) göre; beynin düşünen parçası, beynin duygusal parçasından ürüyor. Beynin düşünen ve duygusal parçaları genelde yaptığımız her şeyde birlikte çalışıyor ve gerek iş yaşamında gerekse özel yaşamda başarılı ve mutlu olmak, insanların duygusal zeka becerilerine bağlıdır. Yine Goleman'a (2004) göre yaş arttıkça duygusal zeka seviyesinin arttığı düşünülmektedir.

Goleman'dan sonra duygusal zeka ile ilgili araştırmalarda hızla artış gözlenmiş, araştırmacılar duygusal zekâyı, bireyin duygularını zekice, duyarlı, yararlı ve bilgece kullanma yetisi olarak kabul etmiştir (Cooper ve Sawaf 1997; Shapiro 1998; VVeisinger 1998; Yeşilyaprak, 2001). İnsan rasyonel davranışa odaklanılmasına rağmen, düşünceler, eylemler ve sonuçlar doğamızın duygusal yansımasıdır (Wong vd., 2001: 2). Duygusal zeka, hem dönük zekanın hem de kişiler arası yeteneklerin bir birleşimidir (Tucker vd., 2000: 331). Duygusal zeka, bilişsel ve duygusal boyutu olan ve duyguları ayarlayan, organize eden bir sistemdir (Erdoğan ve Kenarlı 2008). Duygusal zeka, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve kontrol etme yeteneğidir (Barchard, 2003).

Duygusal zeka, bireylerin öncelikle kendi duygularını anlamalarını ve yönetebilmelerini sağlar, bunun yanında başkalarının duygularını anlayabilme, empati kurabilme, motivasyon artırma ve özgüven duygusunu geliştirme olanağı tanır (Doğan ve Demiral 2007; Gürbüz ve Yüksel: 2008).

Weisinger'e (1998) göre duygusal zekâ geliştirilebilir, doğuştan var ya da yok olan bir özellik değildir. Yavuz (2004) yaptığı tanımda; duygusal zekâ, insanın kendinin ve başkalarının duygularını tanıyabilmesi, duygularını birbirinden ayırt edebilmesi ve bütün bu bilgileri düşünce ve davranışların oluşumunda doğru biçimde kullanabilmesi olarak tanımlamıştır. Beceren (2002) ve Baltaş (2006) ise duygusal zekâyı kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneği olarak görmektedir. Duygusal zeka kısaca duygu ve zekanın bir örtüşümü olarak ya da zekayı duyguların anlamlı bir biçimde kullanması şeklinde de tanımlanabilir (Boyatzis vd., 1999: 2; Seal vd., 2010: 4).

Kariyer gelişiminde başarı ile ilgili yapılabilecek araştırmalar bireylerin sahip oldukları entelektüel zekanın (IQ) tek başına yeterli olmadığını göstermiş, gerek kişinin kendi duygularını gerekse birlikte çalıştıklarının duygularını anlama, ifade edebilme, kontrol etme empati yapma, farklı iletişim yolları bulma gibi becerilerin de önem arz ettiği anlaşılmıştır. Bireyin çevresel ve içsel stres ve baskılarla, arzularla ve isteklerle başarılı olma yetisinde kişisel ve sosyal bütünü kullanması gerektiği vurgulanmıştır (Aksaraylı ve Özgen, 2008).

Literatürde üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerini ölçmek ve öğrencilerin, cinsiyetlerinin, yaşlarının, sosyo-ekonomik özelliklerinin, akademik başarılarının, yeteneklerinin, ailevi özelliklerinin, yaşadıkları yerlerin duygusal zeka düzeyleri ile ilişkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

O'Connor Jr. ve Little (2003); çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin duygusal zekası ve akademik başarıları arasında ilişkiyi, hem öz bildirimle hem de yeteneğe dayalı duygusal zeka ölçeği kullanılarak incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre duygusal zeka

türünü ölçmek için kullanılan ölçek ne olursa olsun duygusal zeka, akademik başarının güçlü bir göstergesi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2007); çalışmasında, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının duygusal zekaları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlara göre akademik başarı ile duygusal zeka modeli arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dutoğlu ve Tuncel (2008); Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada, duygusal zeka ile eleştirel düşünce arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve anlamlı fakat düşük bir ilişki bulmuşlardır.

Erdoğdu (2008); Beden Eğitimi MYO ve Fen-Edebiyat, Mühendislik, Hukuk, Eğitim (Güzel Sanatlar Bölümü), Diş Hekimliği Fakültelerindeki öğrencilere uyguladığı çalışmada, öğrencilerin okudukları alanlara göre duygusal zekalarının farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Güzel Sanatlar bölümü öğrencilerinin duygusal zeka ölçeği puanları diğer fakülte öğrencilerine kıyasla daha yüksek iken Beden Eğitimi öğrencilerinin duygusal zeka puanları ise diğer bölüm öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır. Demokratik aileye sahip olan öğrencilerin duygusal zekası, otoriter ve ilgisiz ailelere sahip olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Erdoğdu ve Kenarlı (2008); Fen Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Beden Eğitimi, Hukuk Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Sağlık Bilimleri öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, özellikle Duygusal Zeka Ölçeği'nin Kendi Duygularını Anlama ve Duyguları Yönetme alt ölçekleri ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir.

Karahan ve Yalçın (2009); Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı'nın duygusal zeka düzeylerine etkisini ölçmek amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde deneysel bir araştırma yapmışlardır. Sonuçlara göre, program sonrasında Duygusal Zeka Beceri Eğitimi alan üniversite öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerinde artış belirlenmiştir.

Zakarevicius ve Zuperka (2010); İşletme Bölümü öğrencilerinde bireyin kişisel kapasitesi gelişirken, kişisel özellikleri ve duygusal zekaları arasındaki ilişkilerin çok önemli olduğu tanımlanmıştır.

Sanchez-Ruiz, Perez-Gonzalez ve Petridez (2010); Teknik, Doğa Bilimleri, Sosyal Bilimler, Sanat ve Beşeri Bilimler olmak üzere beş ayrı fakülte'deki üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarını araştırmışlardır. Duygusal zeka ölçeği kullanılarak çalışmada şu varsayımlarda bulunulmuştur:

- A) Duygusallıkta Sosyal Bilimler Teknik Eğitimden daha yüksek puana sahip olacaktır.
- B) Duygusallıkta Güzel Sanatlar, Teknik Eğitimden daha yüksek puana sahip olacaktır.
- C) Güzel Sanatlar öz kontrolde Teknik Eğitimden daha düşük puana sahip olacaktır.
- D) Cinsiyet ve fakülte arasında etkileşim olacak, yani sadece sosyal bilimlerde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puana sahip olacaktır.

Sonuçlara göre; desteklenen yönlerde farklılıklar olmasına rağmen, C haricinde, A, B ve D hipotezleri desteklenmiştir.

Çetinkaya ve Alparşlan (2011); çalışmalarında, duygusal zeka alt boyutları ile iletişim becerileri alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı fakat zayıf bir ilişki bulmuşlardır.

Grehan, Flanagan ve Malgady (2011); lisansüstü öğrencilerin kişisel özellikleri ve duygusal zekalarının ilişkisini incelemiştir. Duygusal zeka, not ortalaması ve staj başarısı ile önemli ilişki göstermiştir.

Landau ve Meirovich (2011); çalışmalarında, lisans öğrencilerinin duygusal zekalarının akademik başarıyla ilişkili olup olmadığını araştırmışlar, duygusal zeka ile öğrencilerin not ortalamaları arasında herhangi bir ilişki bulunamamışlardır.

Tariq, Majoka ve Hussain (2011); duygusal zekaların farklı yönleri üzerinde öğrencilerin öz-algılama durumlarını açıklamak, kız ve erkek öğrencileri karşılaştırmak, akademik başarı ve algılanan duygusal zeka arasında ilişki kurabilmek amacıyla üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarını araştırmışlardır. Ancak, öğrencilerin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasında ilişki kurulamamıştır.

Yelkikalan vd., (2012); çalışmalarında Duygusal zekanın boyutları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda duygusal zeka boyutları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olduğu ($p=,000$) ve akademik başarıdaki değişimin yaklaşık % 11'inin duygusal zeka ile açıklanabileceği görülmüştür.

Hangül ve Üzel, (2012); araştırmalarında genel olarak öğrencilerin matematik notlarıyla duygusal zeka düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Tetik ve Açıkgöz (2013); araştırmaları korelasyon analizi açısından değerlendirildiğinde, çalışmada duygusal zeka ve boyutları ile problem çözme becerisi ve boyutları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu açıdan öğrencilerin duygusal zeka düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinde de artış gözlenmektedir.

Verilerin Analizi ve Bulgular

Duygusal zekayı ölçmek için Petrides (2001) tarafından geliştirilen Duygusal Zeka Katsayısı Ölçeği'nin Petrides ve Furnham (2006) tarafından revize edilen kısa formu kullanılmıştır. Elde edilen tüm veriler, istatistik paket programı SPSS 17.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Test istatistikleri olarak Duygusal Zeka Ölçeğinin betimsel istatistikleri tüm test ve alt testler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Duygusal Zeka Katsayısı Ölçeği Test ve Alt Testleri ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin ortaya konması için iki değişken arasındaki ilişkiyi hesaplamada Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Duygusal Zeka Katsayısı Ölçeği test ve alt testlerinin akademik başarıyı yordamada regresyon analizi kullanılmış (Büyüköztürk,2002), çoklu doğrusal bağıllık

riskinden dolayı bütün modeller ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tüm regresyon analizlerinin Anova'sı %1 anlamlılık düzeyinde geçerlidir. Ayrıca araştırmada Anova %5 ve %1 istatistiksel anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmada Tablo1'de görüldüğü üzere araştırmanın Cronbach Alfa düzeyi %69 bulunmuştur.

Tablo1: Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Cronbach's α
0,69

Araştırmanın örneklemini İstanbul Esenyurt Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni 293 öğrenci iken ulaşılabilen örneklem sayısı 202'dir. Bunlar arasından geçerli olan örneklem sayısı ise 188 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan bir kişi cinsiyetini belirtmemiştir. Bunun dışında kalan ve geçerli olan 187 öğrenciden (%37,8) 71'ini erkek (%61,7) 116'sını kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Duygusal Zeka Katsayısı ile Cinsiyet arasında %5 istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo2. Örneklemin Cinsiyet Dağılımı

		Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %
Geçerli olan		1	,5	,5	,5
	Erkek	71	37,8	37,8	38,3
	Kadın	116	61,7	61,7	100,0
	Toplam	188	100,0	100,0	

Öğrencilerin gelir düzeyi Tablo 3'te ve öğrencilerin STK'larda görev almak istemeleri ve ne kadar süre almak istediklerine dair bilgiler Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo3. Örneklemin Gelir Düzeyine Dair Bilgiler

Gelir Düzeyi	Frekans	%	Geçerli %	Kümülatif %
00 tl ve altı	2	1,1	1,1	1,1
501-1000 tl	7	3,7	4,0	5,1
1001-1500	26	13,8	14,9	20,0
501-2000 tl	23	12,2	13,1	33,1
2001-2500	26	13,8	14,9	48,0
2501-3000	22	11,7	12,6	60,6
3001-3500	20	10,6	11,4	72,0
3501-4000	18	9,6	10,3	82,3
4001-4500	8	4,3	4,6	86,9
4501-5000	8	4,3	4,6	91,4
5000+	15	8,0	8,6	100,0
Toplam	175	93,1	100,0	
Veremeyenler	13	6,9		
Total	188	100,0		

Tablo4. Öğrencilerin STK’larda Görev Almak İstemelerine Dair Bilgiler

da görev a süreleri	Frekans	%	erli %	Kümülatif %
,00	56	29,8	34,4	34,4
,50	1	,5	,6	35,0
1,00	4	2,1	2,5	37,4
2,00	6	3,2	3,7	41,1
3,00	11	5,9	6,7	47,9
4,00	6	3,2	3,7	51,5
5,00	11	5,9	6,7	58,3
6,00	4	2,1	2,5	60,7
8,00	6	3,2	3,7	64,4
10,00	12	6,4	7,4	71,8
12,00	4	2,1	2,5	74,2
13,00	1	,5	,6	74,8
15,00	2	1,1	1,2	76,1
16,00	1	,5	,6	76,7
18,00	1	,5	,6	77,3
20,00	8	4,3	4,9	82,2
24,00	6	3,2	3,7	85,9
30,00	6	3,2	3,7	89,6
36,00	1	,5	,6	90,2
45,00	1	,5	,6	90,8
48,00	2	1,1	1,2	92,0
50,00	1	,5	,6	92,6
60,00	3	1,6	1,8	94,5
72,00	1	,5	,6	95,1
96,00	1	,5	,6	95,7
120,00	2	1,1	1,2	96,9
140,00	3	1,6	1,8	98,8
150,00	2	1,1	1,2	100,0
Toplam	163	86,7	100,0	
Cevap enler	25	13,3		
Total	188	100,0		

Toplam duygusal zeka katsayısı ile duygusal zekanın alt boyutları arasında %5 istatistiksel anlamlılık düzeyinde Tablo5’ te yer alan korelasyon ilişkilerinin mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo5. Duygusal Zeka Katsayısı ile Öz Kontrol, Sosyalleşme, Rahatlık/Refah Duygusalılık Arasındaki Korelasyon İlişkileri

Toplam Duygusal Zeka Katsayısı (TEI)	
ontrol	%44
leşme	%45
ık/refah	% 41
salık	%53

Tahmin edilen regresyon modelleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

$$TEI = \beta_0 + \beta_1 \text{özkontrol}_t + \varepsilon_t$$

(1)

$$TEI = \beta_0 + \beta_1 \text{sosyalleşme}_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

$$TEI = \beta_0 + \beta_1 \text{rahatlık / refah}_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

$$TEI = \beta_0 + \beta_1 \text{duygusallık}_i + \varepsilon_i \quad (4)$$

Tablo6'da yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal zeka katsayısının, duygusallığa %53, öz kontrole %44, sosyalleşmeye %45 ve rahatlık/refaha %40'lık bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modellerin tahmin gücünü ifade eden R² değerleri %16 ile %28 arasındadır. Tüm regresyon analizlerinde seriler arasında farklılığı ifade eden ANOVA test sonuçları %1 istatistiksel anlam düzeyinde geçerlidir.

Tablo6. Regresyon Analizi Sonuçları

TEI		
Öz kontrol	%44	R ² %19
Sosyalleşme	%45	R ² %21
Rahatlık/refah	%40	R ² %16
Duygusallık	%53	R ² %28

Tablo7' ve Tablo8'deki sonuçlarında da görüldüğü üzere duygusal zeka ve yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tablo7. Korelasyon Analizi

		emotionally	yaş
Korelasyon	Duygusallık	-	-0,04
	Yaş	-0,04	-
P değeri		.	0,59

Tablo8. Örneklemin Yaş Dağılımı

	Frekans	%	Geçerli %	kümülatif %
Geçerli	17,00	1	,5	,5
	18,00	51	27,1	28,3
	19,00	69	36,7	65,8
	20,00	36	19,1	85,3
	21,00	10	5,3	90,8
	22,00	7	3,7	94,6
	23,00	5	2,7	97,3
	24,00	3	1,6	98,9
	27,00	1	,5	99,5
	32,00	1	,5	100,0
Toplam	184	97,9	100,0	
Verilmeyen	4	2,1		
Toplam	188	100,0		

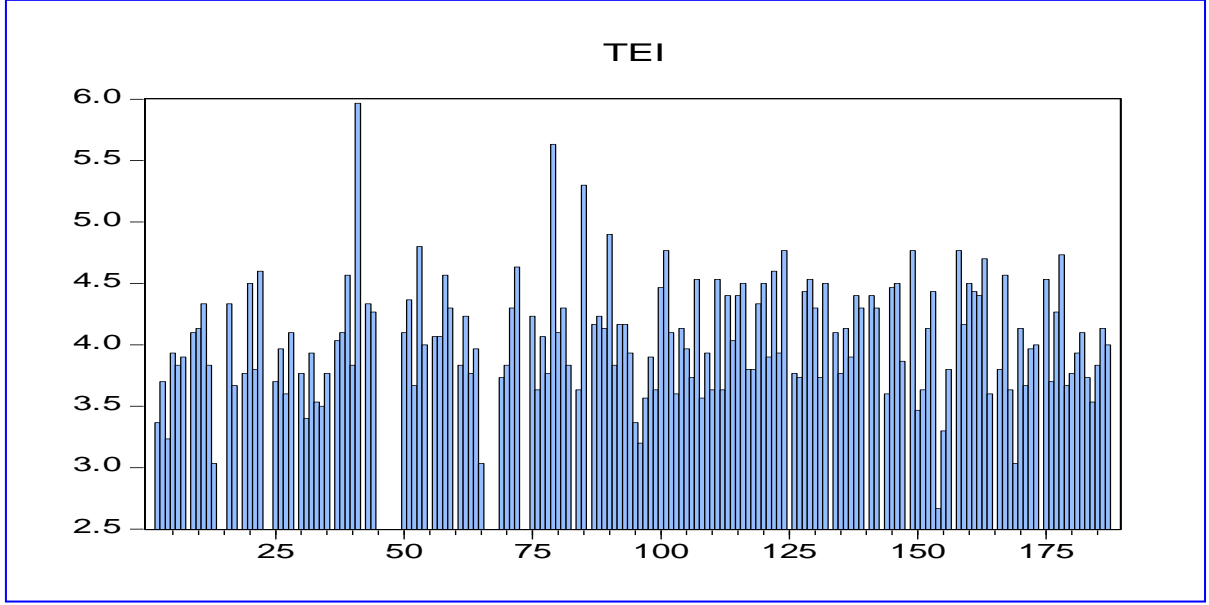
Tablo 8'de örneklemin yaş dağılımı yer almaktadır. Örneklemin büyük çoğunluğunun 18-20 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere duygusal zeka katsayısı ile akademik anlamda kendini başarılı görme arasında %5 istatistiksel anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 9. Korelasyon Analizi

		Duygusal zeka katsayısı
Academik anlamda kendini başarılı görme	Pearson Korelasyon katsayısı	0,11
	P değeri	0,15

Çalışmada elde edilen toplam duygusal zeka katsayısı ile ilgili bilgiler aşağıdaki şekilde yer almaktadır. Çalışmada duygusal zekanın ortalaması 4.04, en düşük düzeyi 2.66, en yüksek değeri ise 5.94'tür. Çalışmadaki standart sapma ise 0.46'dır. Çalışmada 156 kişi anketi tam olarak cevaplarken 32 kişi anketi tam olarak cevaplayamamıştır. Şekil 1'de duygusal zeka katsayısının, örneklemdaki dağılımı görülmektedir.



Şekil 1. Duygusal zeka katsayısının örneklerdeki dağılımı

Araştırmanın Kısıtları

Bu araştırmanın örneklemini İstanbul Esenyurt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ve Meslek Yüksekokulu'na bağlı genellikle sayısal çıkışlı, fen bilimleri, tıp ve sağlık bilimleri ağırlıklı eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemin çoğunluğunu kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın henüz yeni kurulan bir vakıf üniversitesinde yapılmış olması dolayısıyla katılımcı sayısının azlığının yanı sıra örneklemini temsil eden ve ölçeği dolduran öğrencilerin üniversiteye henüz yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri olmalarının da araştırma açısından önemli bir kısıt olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı durumları hakkında kendi beyanlarına bağlı olarak verdikleri yanıtlarda gerçekten çalışkan veya başarılı olmaları ile kendi duygusal zeka durumlarına uygun bölümlere yerleşmiş olmaları ya da sosyal beğenirlik gösterdikleri ihtimali çerçevesinde subjektif yanıt verme ihtimalleri de çalışma için önemli bir kısıt olabilecektir.

Sonuç ve Tartışma

Duygusal zekanın önemi günümüzde daha fazla anlaşılmakta ve bu konuda yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Duygusal zeka sadece akademik başarı üzerinde değil kariyer seçiminde ve gelişiminde de etkili olabilmektedir. İş hayatı, iş performansı ve işin gereklerini yerine getirmede de duygusal zekanın rolü yadsınmaz. Duygusal zekanın birey üzerindeki etkilerinin yanı sıra bireyin kendi özellikleri ve çevresi onun duygusal zekası üzerinde belirleyici olmaktadır.

Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin duygusal zeka kat sayılarının öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisi araştırılmıştır. Literatürde de değinildiği üzere duygusal zeka seviyeleri yaş, cinsiyet, kişinin gelir seviyesi, büyüdüğü yer, ailesinin durumu ve içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre gibi birçok faktör ile ilişki olabilir veya olmayabilir. Bundan dolayı da yapılan çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği ve bu yüzden birtakım genellemeler yapmanın zorlaştığı görülmektedir. Özellikle araştırmamızda da değindiğimiz ulusal literatüre bakıldığında ülkemizde genel olarak duygusal zeka katsayısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik olarak yapılan araştırmalarda istatistiksel anlamlılık açısından ilişki bulunamamakta veya düşük düzeyde ilişki saptanmaktadır.

Duygusal zeka gelişiminin ömür boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde, eğitimin duygusal zekanın gelişimine etkisinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Duygusal zeka alanındaki araştırmalar fazla olmasına rağmen sonuçlar açısından literatürde bir birlik görülmemektedir. Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin duygusal zeka seviyeleri, duygusal zekanın demografik özellikler ve akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada üniversite'nin sahip olduğu toplam öğrenci sayısının (evren) 293 olduğu göz önüne alınırsa ulaşılabilen örneklemin sayısının 202 ve bunlar arasından geçerli olan örneklem sayısının ise 188 öğrenciden oluşması, örneklemin evrene yakınlığı ve temsil yeteneği açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre:

Yaş ile duygusal zeka arasındaki ilişkinin anlamlı olması beklenen H1 hipotezi red edilmiştir. Bunun nedeninin ise kısıtlarda belirtildiği üzere araştırmanın henüz birinci sınıflar üzerinde yapılmış olması ve yaş aralığının bir birine çok yakın olmasından dolayı kaynaklandığı düşünülmektedir.

Duygusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı olması beklenen H2 hipotezi red edilmiştir.

Duygusal zeka ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamayışının nedeninin genel olarak sayısal çıkışlı, fen bilimleri, tıp ve sağlık bilimleri eğitimi alan öğrenciler üzerinde araştırma yapılmış olması, öğrencilerin kendi duygusal zeka durumlarına uygun bölümlere yerleşmiş olması, öğrencilerin dersleri takip etmeleri, çalışkan olmaları, IQ seviyelerinin yüksek olması ya da daha önemlisi ölçeği dolduran öğrencilerin özellikle kendi beyanlarına istinaden verdikleri başarı değerlendirme cevaplarında sosyal beğenirlik göstererek subjektif yanıt vermelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çünkü araştırma sonucunda literatürde de görüldüğü üzere bazı araştırmalarda cinsiyetin, öğrencilerin okudukları bölümlerin, sosyal, ekonomik, demografik koşulların ve akademik başarının duygusal zekaları ile ilişkisi veya farklılıkları bulunurken, bazı araştırmalarda ise ilişki veya farklılık bulunmamaktadır. Bunun yukarıda belirtilen nedenlerden, örneklemin azlığından, çevresel şartlardan, öğrencilerin subjektif yanıt vermesinden veya ölçekten kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencinin öğrenim gördüğü fakülte ile duygusal zekası arasındaki ilişkiye bakıldığında fakülteler arasında duygusal zeka seviyeleri açısından belirli farklar bulunmaktadır (Yelkikalan vd., 2012). Duygusal zekanın sadece öğrencinin yaş, cinsiyet gibi kişisel özelliklerinden değil aynı zamanda içinde bulunulan çevresel faktörlerden de etkilendiği düşünülebilir. Landau ve Meirovich (2011) ve O'Connor Jr. ve Little (2003) de öğrencilerin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasında bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Bazı bölümlerdeki başarının duygusal zeka seviyesine daha fazla veya daha az bağlı olabileceği düşünüldüğünde öğrencilerin kendi duygusal zeka durumlarına uygun bölümlere yerleşmiş olmalarının da bu farklı bulguların sebebi olabileceği düşünülebilir. Duygusal zekanın birey üzerindeki etkilerinin yanı sıra bireyin kendi özellikleri ve çevresi onun duygusal zekası üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda, özellikle farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilerin duygusal zekaları arasında farklılığın olup olmadığını belirlenmesi önemlidir. Bundan dolayı da yapılan çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği ve bu yüzden birtakım genellemeler yapmanın zorlaştığı görülmektedir. Duygusal zeka seviyesini etkileyen faktörlerin çokluğu ve etki biçimlerinin karmaşıklığı düşünüldüğünde, bu konuda farklı yerlerde, farklı değişkenler kullanılarak daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliği ortadadır. Bu çalışmanın da bu bağlamda literatüre anlamlı bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- AKSARAYLI M. ve ÖZGEN I., Akademik Kariyer Gelişiminde Duygusal Zekanın Rolü Üzerine Bir Araştırma, Ege Academic Review , 8(2), s.755-769, 2008.
- BALTAŞ A., Duygusal Zeka, İnsanın Dünyasını Aydınlatan Ve İşine Yansıyan Işık, 1. Baskı, İstanbul:Remzi,2006.
- BARCHARD K.A., Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success Educational and Psychological Measurement. Vol. 63, s.5, p.p. 840-858,2003.
- BECEREN , E. Hayatın Her Alanında Duygusal Zeka, Personal Excellence, Şubat 2002,2002.
- BOYATZIS R. E., GOLEMAN D., RHEE KENNETH S., Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. Handbook of Emotional Intelligent, 8 , S.1-36,1999.
- BÜYÜKÖZTÜRK , Ş., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi , Pegem Yayıncılık. Ankara,2002.
- COOPER R.K. ve SAWAF A, Liderlikte Duygusal Zekâ , Sistem Yayıncılık, İstanbul,1997.
- ÇAKAR U. ve ARBAK, Y., Modern Yaklaşımlar Işığında Duygu Zeka İlişkisi Ve Duygusal Zeka, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 6(3), s.23-48 , 2004.
- ÇETİNKAYA Ö. ve ALPARSALAN A.M., Duygusal Zekanın İletişim Becerileri Üzerine Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16, 1, s.363-377,2011.
- DOĞAN S. ve DEMİRAL Ö. , Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi, Yönetim ve Ekonomi, 14, 1, s.209-231,2007.
- DUTOĞLU G. ve TUNÇ M., Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eylemleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 1, Yıl: 8, 2008.
- ERDOĞDU M. Y. ,Duygusal Zeka'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7, 23, s.62-76,2008.
- ERDOĞDU M. Y. ve KENARLI Ö., Duygusal Zeka ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki,Milli Eğitim, 178, s.297-311,2008.
- GARDNER H., Multiple Intelligences as a Catalyst, The English Journal,Vol:84, Is:8, 1995.
- GOLEMAN D., Duygusal Zeka , Varlık Yayınları, İstanbul,2003.
- GOLEMAN D.,What Makes a Leader? Harvard Business Review, 1, S.1-10,2004.
- GREHAN P.M., FLANAGAN R. , MALGADY R. G. , Successful Graduate Students: The Roles Of Personality Traits And Emotional Intelligence. Psychology In the Schools, 48, 4,2011.
- GÜRBÜZ S. ve YÜKSEL M., Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi, Doğu Üniversitesi Dergisi, 9, 2,S.174-190,2008.
- HANGÜL T. ve ÜZEL D. , Duygusal Zeka Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde,2012.
- HEIN S., Steve's Short Definition of Emotional Intelligence: Academic Definition and History of the Term "Emotional Intelligence", <http://eqi.org/> adresinden 10/06/2014 tarihinde indirilmiştir, 2005.
- KARAHAN T.F. veYALÇIN B.M., Bir Duygusal Zeka Becerileri Geliştirme Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekaları Üzerindeki Etkisi ,Eurasian Journal of Educational Research, Issue 36,s. 193-208,2009.
- LAM L.T. ve KIRBY S.L., Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. Journal of Social Psychology, s.142,2002
- LANDAU J. ve MEIROVICH G. ,Development Of Students' Emotional Intelligence:Participative Classroom Environments In Higher Education, Academy of Educational Leadership Journal, 15, 3,2011.
- MOLLER C. , Hearthwork. Hillerod: TMI, 2000.
- MORRIS C.G. ,Psikolojiyi Anlamak, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara,2002.
- O'CONNOR Jr. ve LITTLE, I.S., Revisiting The Predictive Validity of Emotional Intelligence: Self-Report Versus Ability-Based Measures. Personality and Individual Differences, 35,s.893-1902,2003.
- PARKER J. D.A., CREQUE SR R. E., BARNHART D. L., HARİS J. I., MAJESKİ, S. A. WOOD L. M., BOND B. J.,HOGAN M. J., Academic Achievement in High-School: Does Emotional Intelligence Matter? Personality and Individual Differences, 37,s. 1321-1330,2004.
- PARKER J. D. A., SUMMERFELDT L. J., HOGAN J. M. , MAJESKİ S. A., Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition From High-School to University, Personality and Individual Differences, 36, S.163-172,2004.
- PETRIDES K.V. ve FUMHAM A., The Role of Trait Emotional Intelligence In A Gender-Specific Model of Organizational Variables, Journal of Applied Social Psychology, 36, 2006.

- PETRIDES K.V., A Psychometric Investigation Into The Construct of Emotional Intelligence. Unpublished Doctoral Dissertation, University College London,2001.
- PHILLIPS M. ,An Analysis Of Emotional Intelligence Skills and Faculty Qualities Necessary For Success In A Nontraditional Classroom Setting , Unpublished Ph.D. Dissertation , Walden University ,2005.
- SANCHEZ-RUIZ M. J., PEREZ-GONZALEZ J.C., PETRIDEZ K.V., Trait Emotional Intelligence Profiles of Students From Different University Faculties. Australian Journal of Psychology, 62, 1, s.51–57,2010.
- SEAL C. R., STEFANIE E. N., AMY N. S.,ROYCE-DAVIS J. , Social Emotional Development: A New Model of Student Learning in Higher Education. Research in Higher Education Journal, S.1-13,2010.
- SHAPIRO L.E.,Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek (Çev. Ü. Kartal) Varlık Yayınları, İstanbul,1998.
- TARIQ S., MAJOKA M.I. , HUSSIAN S. , A Study to Investigate Emotional Intelligence of Male and Female Students at University Level in Pakistani Context. Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business, 2, 10, s.209-218,2011.
- TETİK S. ,AÇIKGÖZ A. , Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama , UMYOS Özel Sayı ,2013.
- TUCKER, M L, SOJKA, J.Z, BARONE, F.J, MCCARTHY, A.M., Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates.Journal of Education for Business, 75,331-337, 2000.
- VVEISINGER H., İş Yaşamında Duygusal Zekâ, MNS Yayıncılık, İstanbul,1998.
- WONG, C. S., WONG P. M., CHAU, S.L. , Emotional Intelligence, Students' Attitudes Towards Life and The Attainment of Education Goals: An Exploratory Study in Hong Kong, New Horizons in Education, 44,s. 1 – 11 , 2001
- WONG, C.S. ve LAW, K.S. ,The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. Leadership Quarterly, ,s. 243–274,2002.
- YAVUZ, K.E.,0-12 yaş dönemi çocuklarda duygusal Zeka Gelişimi , 4. Baskı,Ankara, Ceceli Yayınları ,2004.
- 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.
- YEŞİLYAPRAK B., Duygusal Zekâ Ve Eğitim Açısından Doğurguları Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 25 s.1-139, 2001.
- YILMAZ, S., Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum,2007.
- ZAKAREVICIUSP., ZUPERKA A. , Expression of Emotional Intelligence in Development of Students' Entrepreneurship. Economics and Management, 15,2010.

Ömer Tuğsal DORUK

Öğr.Gör., Üsküdar Üniversitesi,
omertugsal.doruk@uskudar.edu.tr

Ergül SÖYLEMEZOĞLU

Öğr.Gör., İstanbul Esenyurt
Üniversitesi,
ergulsoylemez@hotmail.com

Bahar YAZGAN GÜLSEREN

Öğr.Gör., Okan Üniversitesi
bahar.gulseren@okan.edu.tr

ÖZET

Kapasite yaklaşımı, Amartya Sen tarafından geliştirilen, klasik gelir ve fayda tabanlı refah analizlerinin ve yaklaşımlarının aksine bireylerin kapasitelerini geliştirme yoluyla refah artışının sağlanabileceği ve bu durumun sürdürülebilir düzeye getirilmesi, ülke için kalkınmaya yol açacağını belirten bir kalkınma ve refah yaklaşımıdır. Çalışmada Türkiye’de eğitim yoluyla kalkınma arasındaki ilişki Sen’in yaklaşımı çerçevesinde incelenmektedir. Elde edilen sonuçlar, Türkiye için 2001 ile 2011 yılları arasında brüt okullaşma oranları ile kişi başına düşen milli gelir arasındaki ilişkinin olumlu ve önemli düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Anahtar kelimeler: Kapasite Yaklaşımı, İnsani Gelişme, Eğitim ve Kalkınma İlişkisi

Giriş

Kapasite yaklaşımında refah, bireyin kapasitesi ve insanın potansiyelinin gerçekleşmesini, bireylerin yaşamın kalitesini, refahın veya yoksulluğun ölçütü olarak parasal olmayan göstergeler kullanılırken; parasal kaynaklar sadece refahı artıran nedenler olsa da kapasite gelişiminin güvenilir bir göstergesi değildir. Kalkınma toplumun genelini kapsamaktadır. Sosyal kalkınma, insanı kalkınma stratejilerinin merkezine yerleştiren bir yaklaşımdır (Güvenç, 2013). Sosyal kalkınma ekonomik kalkınmadan farklı olarak bütünüyle toplumla ilgilidir. Sosyal kalkınma ile yakından ilgili kavramlardan biri de, “insani kalkınma” kavramı olup geliştirilen “İnsani Kalkınma Endeksi” (Human Development Index-HDI) ile ülkelerin insani kalkınmışlık düzeyi ölçülerek karşılaştırmalar yapılmaktadır. Geniş kapsamlı bir yoksulluk ölçütü ve refah düzeyini ölçmenin standart bir aracı olan HDI (Sen, 1976 Akt. Güvenç, 2013) ülkelerin gelişmiş, gelişmekte olan veya az gelişmiş olup olmadığını belirlemek ve ekonomi politikalarının yaşam kalitesi üzerindeki etkisini ölçmek için kullanılmaktadır (Güvenç, 2013).

Çalışmada Türkiye’de 2001 ile 2011 yılları arasında brüt okullaşma oranları ile kişi başına düşen milli gelir (satın alma gücü paritesi cinsinden) arasındaki ilişki araştırılmaktadır. İlk bölümlerde insani gelişme, kapasite yaklaşımı ve kalkınma arasındaki ilişki incelenmektedir. Son bölümlerde ise ampirik analiz ve sonuçları tartışılmaktadır.

Kalkınma; bir ülkenin ekonomik, toplumsal, siyasal yapılarının maddi ve manevi alanda ilerlemesi ve giderek toplumun refahının artmasıdır. Refah; geniş anlamda iyi olma durumu, daha dar anlamda ise insanların iyi olma halini kolektif olarak desteklemek olarak tanımlanabilir (Spiker, 1995: 6 Akt. Özbek A. 2013).

İnsani Gelişme, Kapasite Yaklaşımı ve Eğitim İlişkisi

Amartya Sen’in kapasite yaklaşımına göre; kalkınma insanoğlunun yapabileceği veya olabileceği şeylerin sayısının artması anlamına gelir. Kapasite; yapılabilecek olanların sınırlarını da göstermekte ve Sen’in bu bakış açısıyla kalkınma insanoğlunun yapabileceği şeylerin önündeki engellerin kaldırılması anlamına da gelir (Fukuda-Par,2003:302-303 akt.Kabaş,2006:79).

Örneğin, daha iyi temel eğitim ve sağlık hizmetleri yaşam kalitesini iyileştirmekle kalmaz, aynı zaman da bireyin gelir edinme kapasitesini artırır ve gelir yoksulluğundan kurtulmasını sağlar. Temel eğitimin ve sağlık hizmetlerinin etki alanı daha da genişler ve bireyin yoksul bile olsa aşırı yoksulluğun üstesinden gelme şansını artırabilir (Sen,2004:131’den Akt. Kabaş, 2006:81).

Birleşmiş Milletler’in İnsani Gelişme Yaklaşımı (Human Development Approach) Sen’in görüşlerine dayalıdır. Bu görüşe göre insanoğlunun yaşamındaki iyileşmeler kalkınmanın asıl amacını oluşturur. İnsani Gelişmeye önem veren stratejiler başlangıçta eğitime ve sağlığa yatırım yapılmasını vurgulamışlardır (Fukuda-Parr,2003: 302-313). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı(UNDP)’nin hazırladığı endekste; insani yoksulluk ,insan hayatı için gerekli üç unsurun yoksunluğunu ifade etmektedir. İnsani yoksulluğun ölçülmesinde kullanılan üç unsur yaşam süresi, yaşam kalitesi ve bilgi düzeyidir.

Nusbaum (2006) eğitimin, özellikle devlet eğitiminin, genç bireylerin kritik düşünme, dünya vatandaşlığı ve anlayışları açısından önemli olduğunu altını çizmiştir. Genç bireylerin kapasitelerinin bu şekilde daha da artabileceği belirtilmiştir. Farklı öğretim stilleri ile kazanılan etkin öğrenme; kapsamlı bir eğitim sistemleri bütünü içerisinde yer alan bireylerin eleştirel düşünmeye sahip bir dünya vatandaşı olarak yetişmesine olanak sağlayabilir.

Eğitim bireylerin en temel haklarından birisidir. Bu bağlamda bir ülkedeki küçük yaş grubundaki çocukların ,tüm gelişim alanlarını destekleyecek nitelikli bir eğitim almaları; toplumun adil ve eşit bir şekilde temellendirilmesini, ekonomik olarak

üretken ve bireysel ve toplumsal kalkınmada rol alan, eğitim ve sağlık haklarına aynı oranda erişebilen vatandaşların bulunması ile doğru orantılıdır.

Eğitimin bireylerin insani en temel haklarından birisi olmasına rağmen eşit koşullarda erişim imkanına sahip olmaması, kendi kapasitelerini arttırmalarına engel teşkil etmektedir. Bireylerin kaynaklarını kullanarak değerli amaçlarına ulaşmaları sırasında karşılaştıkları farklılıklar, kişilerin karakteristik özelliklerindeki farklılıklar (örneğin, bireylerin metabolizma farklılıkları, sağlam ya da özürli olmaları gibi), insanların yaşadıkları yerlerdeki farklılıklar(kamu hizmetlerinin sağlandığı veya sağlanmadığı alanlarda yaşamak gibi) bu değerli amaçlara ulaşmalarını sağlamayabilir (Kabaş,2009:14). Eğitim aynı zamanda; bireylerin mesleki uzmanlık seviyelerini arttırarak, kendi kapasiteleri ve yeterlilikleri çerçevesinde iş bularak, alacakları ücretlerin buna göre artması düşünüldüğünde gelirlerini arttırabilmelerine olanak tanımaktadır.

Sen'e (2004) göre bireyin sahip olduğu yaşamı etkileyen yüksek kapasiteler genellikle o bireyin daha üretken olma ve daha fazla gelir sağlama kapasitesini yükseltir. Örneğin, daha iyi temel eğitim ve sağlık hizmetleri yaşam kalitesini iyileştirmekle kalmaz aynı zaman da bireyin gelir edinme kapasitesini artırır ve gelir yoksulluğundan kurtulmasını sağlar. (Sen,2004: 31). Amartya Sen, kapasite yaklaşımı teorisiyle bireylerin kendi kapasitelerini arttırmaları yoluyla, toplumun kalkınabileceğinin altını çizmektedir. Amartya Sen'in kapasite yaklaşımında, iktisadi kalkınmanın ana nedeni bireylerin kapasitelerini genişletmeleri olarak görülmektedir. Bu çerçevede bireylerin kapasitelerini genişletmeleri, arttırmaları amacıyla eğitimin büyük rol oynadığı görülmektedir.

Kapasite (Capability), bir işin gerektirdiği bir biçimde iyi yapabilme yeteneğine sahip olmaktır. Bisiklete binmek gibi çok sayıda becerinin kişideki varlığı, bireyin kapasitesinin sınırlarını belirler. Fakat Sen, kapasite kavramını biraz daha sınırlayarak onu "değer verilen işlevleri (functionings) başarabilme kabiliyeti" olarak ifade etmektedir (Sen, 1992: 49). İktisadi olarak sahip olduğumuz her eylem özgürlüğü, bize sağlanan toplumsal, siyasal veya iktisadi fırsatlar nedeniyle bir şekilde kısıtlanır. Bu bağlamda ise kapasite yaklaşımı, ekonomik fırsatlar, özgürlükler, toplumsal imkanlar, şeffaflık güvenceleri ve güvenliği kapsayan kavramlar arasındaki roller ve bağlantılar üzerine kurulmuştur. Geniş bir araştırma programının uzantısı olarak değerlendirilen kapasite perspektifinin ilk işaretleri ise Amartya Sen'in, Joan Robinson ve Piero Sraffa gibi ünlü iktisatçıların danışmanlığında hazırladığı "Seçim Teknikleri (Choice of Techniques)" konulu doktora tezinde görülmüştür (Basu vd., 1995).

Kapasite yaklaşımı geliştirilirken yerleşik refah teorisine karşı eleştiriye, kendi faydasını maksimize eden "rasyonel insan" varsayımını hedef almıştır. Bu bağlamda karar birimleri seçimlerini, çıkar ya da fayda hesaplarına göre değil, kimliğini oluşturan diğer faktörleri de dikkate alarak yapmaktadırlar. "Ne yapmalıyım?" veya "Hangi karar benim hedeflerimi gerçekleştirmede en faydalı olandır?" şeklindeki soruların cevapları, sadece faydacı ve "sonuç odaklı (consequentialist)" refah yaklaşımıyla çözülemeyecek kadar karmaşık bir analizi gerektirmiştir. Tüm bunlar dikkate alındığında Sen'e göre kapasite artırıcı dört temel araçsal özgürlük mevcuttur (Sen, 1999; Seker, 2009):

- 1) Ekonomik fırsatlar olarak ve kişilerin serbestçe faaliyetlerde bulunmasını sağlayacak olan ekonomik özgürlüklerdir.
- 2) Siyasal özgürlükler; demokratik yönetimlerde kişilerin serbestçe yönetime katılma özgürlüğü en önemli kapasite artırıcı özgürlüktür.
- 3) Toplumsal fırsatlardan ve kamusal hizmetlerden yararlanabilme özgürlük ve kapasitesidir. Devletin ücretsiz eğitim hizmetlerine rağmen, örneğin kız çocuklarının okuyamaması, okuma özgürlüğünden mahrumiyet olarak kapasite eksikliğini göstermektedir.
- 4) Bilgilendirilme ve bilgiye ulaşabilme anlamında şeffaf bir toplumsal yapının bulunmasıdır. Bu ise ancak özgür bir basınla mümkün görülmektedir.
- 5) Kişinin korunma ve kollanma hizmetleri olarak "koruyucu güvenlik" imkânlarına sahip olmasıdır.

Alexander (2008)'a göre Sen'in bu yaklaşımı faydacı liberal adalet teorilerine karşı geliştirilen en ciddi eleştiridir. Arrow (1995)'a göre ise klasik refah ekonomisindeki önermelerde genel olarak fayda temelli refahçı terimlerle bulunduğundan, fayda dışındaki birçok değişken göz ardı edilmektedir. Sen ise bu anlamda geliştirmiş olduğu kapasite yaklaşımıyla klasik refahçı önermelerin bu ve benzeri sınırlamalarına ciddi eleştiride bulunmuştur (Arrow, 1995: 7). Sen (2004)'e göre bireyin sahip olduğu yaşamı etkileyen yüksek kapasiteler genellikle o bireyin daha üretken olma ve daha fazla gelir sağlama kapasitesini yükselmekte, gelirlerindeki artış gelişme açısından önkoşul kabul edilse de gelir düzeyindeki iyileşmenin gerçek refahı ölçmekte yetersiz kaldığı; sağlık hizmetlerinin, eğitimin, toplumsal güvenliğinin vb. kavramların artmasının ise yaşam kalitesine ve bu kalitenin artışına doğrudan katkıda bulunduğu belirtilmektedir.

Buna kapsamda özetlemek gerekirse Sen'e göre, kişilerin içinde bulunduğu farklı durumlar (heterogeneities), gelirlerden sağlanan başarıları da etkileyecektir. Mal ve hizmetlerin gerçek fayda ve refah olarak görülmesi sadece bireylerin sahip oldukları kapasitelerle mümkündür. Nitekim farklı kapasiteler farklı faydalar da ortaya çıkartabilmektedir. Kapasite eksikliği sahip olunan şeylerin faydaya dönüşmesinin önünde bir engelde teşkil edebilir. Kapasitelerin hesaba katılmadığı faydacı felsefeye dayanan yaklaşımlar, diğer değişkenleri göz ardı edip gerçek bireysel refah düzeylerini yansıtmakta yetersiz kaldıklarından sonuç olarak Sen'in kapasite yaklaşımı modelinin eleştirisine maruz kalmışlardır (Kabaş, 2006; Sam, 2008;Seker, 2009).

Sen'in yaklaşımı aynı zamanda bireylerin kapasitelerinin artırılmasının yolunun insani gelişmeden geçeceğini 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 arttırılması eğitim vasıtasıyla oluşmaktadır. Eğitime sahip olan bireyler, kendi kapasitelerini artırma yoluna giderek, insani gelişmişlik düzeylerini arttırabilmektedir. 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 olmaktadır. Eğitime sahip olan bireyler, kendi kapasitelerini artırma yoluna giderek, insani gelişmişlik düzeylerini arttırabilmektedir.

Milli gelir artışının yüksekliği bir ülkenin gelişmiş olarak adlandırılabilmesi için yeterli bir neden değildir. Kalkınmış birçok ülkede sosyal sorunların çözülemediğinin görülmektedir. Bu anlamda ekonomik büyüme ile insani gelişime arasındaki ilişkinin daha iyi kurulması gereği ortaya çıkmıştır.

Sen tarafından öne sürülen insani gelişme ile kapasite yaklaşımı arasındaki ilişki, toplumsal bazda ve ülke düzeyinde refah artışının, bireylerin temel insani kalkınmasını ön planda tutmaktadır. Bu anlamda kapasite yaklaşımını 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 ayrılamaz 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 vasıtayla toplumda elitlerin oluşumuna da katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Eğitimin toplumdaki önemini ; toplumsal dinamikleri, özellikle sosyokültürel düzeyde değiştirmesi, modern toplumların şekillenmesi ve bu çerçevede kalkınmış toplumun oluşmasına neden olduğu yorumuyla açıklayabiliriz.

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 temelini 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 eşige getirildiği yorumlanabilir.

Toplumsal Cinsiyet Bazında Gelişme Endeksi (TBGE) İnsani Gelişme Endeksinin (İGE) kullandığı boyutları ve değişkenleri kullanır. Fakat, bu endeks erkekler ile kadınlar arasındaki eşitsizlikleri dikkate alır. Bir ülkede cinsiyet eşitsizliği arttığı zaman TBGE değerleri küçülür. Aslında, TBGE İGE'nin cinsiyet eşitsizliğine göre ayarlanmış halidir Jahan,2005,159 akt: Kabaş, 2009:33).

PISA sınav sonuçları incelendiğinde ise yüksek milli gelirin başarının ön koşulu olmadığı dikkat çeken sonuçlardan birisidir. Kişi başına düşen milli gelirden benzer değerlere sahip olan ve farklı puanlar alan ülkeler bulunmaktadır. Kapasite yaklaşımına göre eğer bir insan büyük bir donanıma veya kapasiteye sahipse başarılı bir sonuca ulaşarak yoksulluktan kurtulur (Thorbecke, 2005: 6-8).

OECD 2011 verilerine göre; Türkiye'de Yükseköğretim mezunlarının toplam nüfus içindeki payı bu oran % 1,6 düzeyindedir. OECD ülkelerinde 25-34 yaş arasındakilerde yükseköğretimi bitirenlerin ortalaması %30 iken, Türkiye'de bu oran %13 civarındadır (TÜSİAD 2014). Türkiye PISA 2012'de alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin en yüksek ilerleme gösterdiği ülkelerden birisi olmuştur (MEB, 2013). Öğrenci başarısı ve eğitimin öğretimin kalitesinin artması ile öğrencilerin sosyokültürel ekonomik özgeçmişleri ve ülkenin insani kalkınmışlık düzeyi ile doğru orantılıdır. Bu doğrusal oran; ülkenin kalkınma ve refah seviyesini de etkileyen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. PISA sonuçları değerlendirildiğinde; ülkemizdeki öğrenciler OECD ülkelerindeki akranlarından, hayata katılım becerileri açısından yaklaşık 1,5 yıl geride kalmaktadırlar.

PISA sınavlarında öğrencilere uygulanan anket sorularında Matematikte başarılı olmanın nedeni sorusuna; her on Japon öğrencinin dokuzu başarının bireyin kendi yattırım ile çabalarına bağlı olduğu cevabını verirken, Kuzey Amerika'da öğrencilerin tamamen beceriyle ilgili olduğu cevabını verdikleri görülmüştür (MEB, 2013). Bu cevaplar; bazı ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları, sınavlardan alınan yüksek puanların nedenlerini, kendi kapasitelerini geliştirmeleri çabalarını ve bu yolla ülkelerinin kalkınabileceğini gösterebilir. Okullaşma oranı yüksek olan ülkelerin isimleri, PISA

sınavlarında başarı listesinde en üst sırasındadırlar (MEB; 2013; TÜSİAD 2014). Türkiye'nin ise genç nüfus oranı oldukça yüksektir. Bu nüfus iyi eğitilirse; alacakları eğitimle birlikte kendi kapasitelerini arttırarak, ülkenin de refah seviyesini ve gelişmişlik düzeyini üst seviyelere çıkartabilecek yapıdadır.

Veri ve 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 2001 yılı ve sonrası dönemde araştırılmaktadır. Bu neden ile çalışmada yöntemsel olarak basit regresyon (en küçük kareler yöntemi) ve korelasyon analizi ile ölçüm yapılması planlanmaktadır. Çalışmada analiz için seçilen seriler kişi başına düşen milli gelir (satın alma gücü paritesi cinsinden, 2011 sabit fiyatlarıyla, \$), brüt toplam okullaşma oranı, brüt erkekler arasında okullaşma oranı ve brüt kızlar arasında okullaşma oranıdır. Seçilen zaman aralığı 2001 ile 2011 yılları arasındadır. Zaman aralığının 2001 ile 2011 yılları arası seçilmesinin nedeni daha önceki yıllara ait eksik verilerin bulunması ve bazı serilerde hiç veri bulunmamasıdır.

$$KMG_t = \beta_0 + \beta_1 bto_t + \varepsilon_t \quad (1)$$

$$KMG_t = \beta_0 + \beta_1 btoe_t + \varepsilon_t \quad (2)$$

$$KMG_t = \beta_0 + \beta_1 btok_t + \varepsilon_t \quad (3)$$

Tahmin edilen üç regresyon modeli yukarıdaki gibi ifade edilmektedir. Modellerde yer alan kısaltmalarda KMG; kişi başına düşen milli geliri, bto; brüt toplam okullaşma oranını, btoe; erkekler için brüt toplam okullaşma oranını ve btok; kadınlar arasında brüt toplam okullaşma oranını ifade etmektedir.

Tablo 1. Açıklayıcı İstatistikler

	Kişi başına düşen milli gelir	Brüt Toplam Okullaşma Oranı	Brüt okullaşma oranı (kadınlar)	Brüt okullaşma oranı (erkek)
Ortalama	15199.13	76.79819	71.21902	82.24059
Maksimum	17997.82	84.62569	81.27915	87.86863
Minimum	12166.19	71.89345	63.94776	79.23050
Standart sapma	1874.142	3.714474	5.314424	2.520285

Tablo 1'de analizde kullanılan değişkenlere ait açıklayıcı istatistikler yer almaktadır. Türkiye'de 2001 ile 2011 yılları arasında kişi başına düşen milli gelir 15199.13 \$ iken, en yüksek 17997.82 \$, en düşük 12166.19 \$ olmuştur. Brüt okullaşma oranı ise ortalama %76.79, en yüksek %84.62 iken en düşük %71.89 olmuştur. Kadınlar arasındaki brüt okullaşma oranı ortalama %71.21, en yüksek %81.27, en düşük ise %63.94 olmuştur. Erkekler arasında ise brüt okullaşma oranı ortalama %82.24, en yüksek %87.86, en düşük ise %79.23 olmuştur.

Tablo 2'de yer alan korelasyon analizi sonuçlarına göre brüt okullaşma oranı ile kişi başına düşen milli gelir arasında %86, kadınlar arasındaki brüt okullaşma oranı ile kişi başına düşen milli gelir arasında %93, erkekler arasındaki brüt okullaşma oranı ile kişi başına düşen milli gelir ile %60'lık bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 2. Korelasyon Analizi Sonuçları

	Kişi başına düşen milli gelir	Brüt Toplam Okullaşma Oranı	Brüt okullaşma oranı (kadınlar)	Brüt okullaşma oranı (erkek)
Kişi başına düşen milli gelir	-	0.86	0.93	0.60
Brüt Toplam Okullaşma Oranı	0.86	-	0.97	0.89
Brüt okullaşma oranı (kadınlar)	0.93	0.97	-	0.77
Brüt okullaşma oranı (erkek)	0.60	0.89	0.77	-

Tablo 2’de yer alan korelasyon analizi sonuçlarına göre bağımsız değişkenler arasında (brüt okullaşma oranı, erkekler arasındaki brüt okullaşma oranı, kadınlar arasındaki brüt okullaşma oranı) arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunması çoklu doğrusal bağıllığı (multicollinearity) işaret etmektedir. Dolayısıyla regresyon modelleri herhangi bir sapma ve gerçek dışı katsayıların bulunmasını gidermek/engellemek amacıyla ayrı ayrı tahmin edilmiştir.

Tablo 3: Model I: Toplam Brüt Okullaşma Oranı ile Kişi başına düşen milli gelir arasındaki ilişki

<i>Bağımlı değişken: KMG</i>		
	<i>Katsayı</i>	<i>P değeri (geçerlilik katsayısı)</i>
β_0	-18476.37	0.01
β_1	438.49	0.00
R^2	0.72	
F	27.77	0.00

Tablo 4: Model II: Brüt Okullaşma Oranı (Erkekler arasında) ile Kişi başına düşen milli gelir arasındaki ilişki

<i>Bağımlı değişken: KMG</i>		
	<i>Katsayı</i>	<i>P değeri (geçerlilik katsayısı)</i>
β_0	-21961	0.20
β_1	451.8478	0.04
R^2	0.29	
F	5.26	0.04

Tablo 5: Model III: Brüt Okullaşma Oranı (Kadınlar arasında) ile Kişi başına düşen milli gelir arasındaki ilişki

<i>Bağımlı değişken: KMG</i>		
	<i>Katsayı</i>	<i>P değeri (geçerlilik katsayısı)</i>
β_0	-8180.44	0.02
β_1	328.27	0.00
R^2	0.85	
F	58.43	0.00

Tahmin edilen üç regresyon modelinde de okullaşma oranı ile kişi başına düşen milli gelir arasında %5 istatistiksel anlam düzeyinde olumlu ve geçerli sonuçlar elde edilmiştir. Model I sonuçlarına göre %1 toplam brüt okullaşma oranındaki bir artış kişi başına düşen milli gelirden 438.49 \$’lık bir artışa neden olmaktadır.

Aynı şekilde erkekler arasındaki okullaşma oranındaki %1’lik bir artış kişi başına düşen milli gelirden 451.84 \$’lık bir artış meydana getirmektedir. Model III’te elde edilen sonuçlara göre kadınlar arasında brüt okullaşma oranındaki %1’lik bir artış kişi başına düşen milli gelirden 328.27 \$’lık bir artış meydana getirmektedir. Modeller için açıklama gücü (goodness of fit) Model I, II ve III için sırasıyla %72, %29 ve %85’tir. Modellerin tümü %5 istatistiksel anlam düzeyinde bir bütün olarak anlamlıdır.¹

Sonuç

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 incelenmiştir.

Türkiye’deki brüt okullaşma oranları üzerinden kişi başına düşen milli gelir arasındaki ilişki araştırılmıştır. Brüt okullaşma oranlarının artışına paralel olarak kişi başına düşen milli gelirden olumlu yönde artışlar meydana geldiği elde edilmiştir. Bu sonuçlar Amartya Sen’in kapasite yaklaşımına paralel olarak eğitim ile kalkınma arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Çalışmada 2001 ile 2011 yılları arasında Türkiye’de brüt okullaşma oranı ile kişi başına düşen milli gelir arasında anlamlı ve olumlu ilişki bulunmuştur. Çalışmanın ana kısıtı, veri eksikliğidir. Gerekli verilerin temin edilmesi durumunda gelecek çalışmalar, daha kapsamlı analizler gerçekleştirilebilir.

¹ Modeller için hata terimlerinin normal dağılımını test eden Jarque-Bera normal dağılım testi yapılmıştır. Tüm modellerde hata terimi normal dağılmaktadır (Gaussian).

Kaynakça

- ALEXANDER, John M.; (2008), *Capabilities and Social Justice*, Ashgate Publishing, England
- ARMER, M., (1977), *Education and social change: An examination of the modernity thesis*, *Studies In Comparative International Development* 12: 3 ss. 86-99
- ARROW, Kenneth J.; (1995), "A Note on Freedom and Flexibility". iç. Kaushik Basu, Prasanta K. Pattanaik ve Kotaro Suzumura (Ed.), *Choice, Welfare and Development*, Clarendon Pres, Oxford, ss.7-16.
- DEMİR ŞEKER, S., (2011), *Türkiye'nin İnsani Gelişme Endeksi ve Endeks Sıralamasındaki Analizi*, TC Kalkınma Bakanlığı, Yayın no:2828, Ekim.
- GÜVENÇ, C., (2013), "Ekonomik Gelişme Sosyal Kalkınma ile Desteklenmeli" *Karacadağ Bölgesel Kalkınma Dergisi*, 3 :4, ss.13-14.
- JAHAN, S., (2005), "Evolution of Human Development Index", edi. Fukuda-Parr, Sakiko ; Kumar, A.K. Shiva, *Readings in Human Development*, pp. 152-163, Oxford University Pres.
- KABAŞ, T. (2009), *Gelişmekte Olan Ülkelerde Yoksulluğun Nedenleri ve Yoksullukla Mücadele Yolları*'' Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- KABAŞ, T., (2006), "A. Sen'in Kapasite Yaklaşımına Göre Türkiye'de Yoksulluğun Boyutları" *Ekonomik Yaklaşım*, Cilt: 17, Sayı : 60-61, ss.79-81
- MEB, (2013), *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*, Ankara, 2013.
- NUSSBAUM, Martha.C. (2006), *Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education*, *Journal of Human Development*, 7: 3, ss.385-395
- ÖZBEK, A., (2013), "Sosyal Politika Sosyal Kalkınma İlişkisi" *Karacadağ Bölgesel Kalkınma Dergisi*, 3 :4, s:21
- SAM, N., (2008), *Yoksulluğa Bir Yaklaşım Biçimi: Kapasite Yaklaşımı*, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1, s. 59-70.
- SPICKER, P., (1995), *Social Policy: Themes and Approaches*, Prentice Hall, London.
- SEKER, F., (2009), *Amartya Sen'in Kapasite Yaklaşımı*, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, ss.259-280.
- SEN, A. 1976 "Poverty: An Ordinal Approach to Measurement", *Econometrica*, c. 44, s. 2, ss. 219-231.
- SEN, A., (1992), *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, s.207.
- SEN, A., (1999), *Development as Freedom*, Alfred A. Knopf Inc., USA,
- SEN, A., (2003), *Evrensel Bir Değer Olarak Demokrasi, Liberal Düşünce*, Sayı: 32, ss.5-16.
- SEN, A. (2004), *Özgürlükle Kalkınma*, Ayrıntı Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- SEN, A., (2005), *Human Rights and Capabilities*, *Journal of Human Development*, 6: 2, ss.151-166.
- SEN, Amartya; (2007), *Die Identitätsfälle*, Verlag C. H. Beck, Germany
- THORBECKE, E., (2005), "Multi-dimensional Poverty: Conceptual and Measurement Issues", Paper prepared for The Many Dimensions of Poverty International Conference, UNDP International Poverty Centre, Brasilia. ss.6-8.
- TÜSİAD, (2014), "Pisa 2012 Değerlendirmesi: Türkiye için Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerile", Şubat, TÜSİAD-T/2014-02/549.
- TILAK J.B.G., (2002), "Education and Poverty", *Journal of Human Development*, 3: 2, ss.191-207.

**An investigation of Pre-Service Science Teachers'
Self-Efficacy Beliefs During Field Experience And Teaching Practice**

Suzan TUNA

Funda SAVAŞCI

Abstract: The main purposes of this study were to investigate pre-service science teachers' self-efficacy beliefs of teaching science during field experience and teaching practice and identify possible factors that affecting their self-efficacy beliefs. Participants were forty students consecutively enrolled in field experience and teaching practice at the final year of science teacher education program. Data were collected from two main sources: the Science Teaching Efficacy Beliefs Instrument-Pre-service ([STEBI-B], Belicher, 2004; Tekkaya, Cakiroglu, & Ozkan, 2004) and interviews. The instrument was administered at three different times during the field experience and teaching practice. Thirteen of the participants were interviewed at the three times the instruments were collected. Findings indicated that there were no significant differences on pre-service science teachers' self-efficacy beliefs during field experience and teaching practice. Participants felt that they had lack of content knowledge and teaching practice. This study has significant implications for science teacher educators.

Key words: Self-efficacy beliefs; science teaching; teaching practice; field experience; student teaching; pre-service science teachers; student teachers

Introduction

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). Bandura (1986; 1997) suggested four sources that influence self-efficacy as performance accomplishment, vicarious experiences, social persuasion, and emotional arousal. Performance accomplishment is the most powerful source deriving from personal practical experience. Vicarious experience involves a person observing another's performance. Verbal persuasion from others can influence our self-efficacy either positively or negatively. The final source is the emotional arousal affecting self-efficacy beliefs either positively or negatively.

Teacher education programs provide pre-service teachers with opportunities to gain knowledge and experience. Field experience and teaching practice are indispensable components of teacher education programs since they build a bridge between theory and practice (Brett, 2006; Broadbent, 1998; Anderson, Barksdale, & Hite, 2005; Chiang, 2008; Maxie, 2001; Passe, 1994; Posner, 2010). In this article, field experience means the initial field course where pre-service teachers just spend observing in a science classroom while teaching practice means a specific field experience where pre-service teachers observe another's practice and teach science in real classroom setting. Field experience and teaching practice provide pre-service teachers with mastery and vicarious experiences, accepted to be main sources of self-efficacy (Bandura, 1997). Therefore, this study was conducted in order to investigate if there is any effect of field experience and teaching practice offered at the final year of teacher education program on pre-service science teachers' self-efficacy beliefs and to identify reasons why their self-efficacy beliefs changed or did not change.

Studies on self-efficacy beliefs

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; Posnanki, 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).

As previously discussed, 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). Studies on the influence of field experience on pre-service teachers' self-efficacy beliefs have found inconsistent results. Uludağ-Bautista (2011) studied with forty-four pre-service elementary teachers taking a science methods

course that focused exclusively on providing various mastery and vicarious experiences. In her study, she found that personal science teaching efficacy beliefs and science teaching outcome expectancy beliefs significantly over the semester. McDonnough and Matkins (2010) compared the effects of variations in field experiences at two institutions, on which included a practicum that was not connected to the science methods course and instructor and the other where the practicum was concurrent with and taught by the methods instructor. They found that the concurrent, embedded practicum yielded consistent increases self-efficacy across the semesters.

Cantrell, Young, and Moore (2003) examined pre-service elementary teachers' efficacy beliefs at three different stages of their teacher education program: (a) during the introductory methods seminar courses, (b) during advanced methods courses, and (c) during the student teaching. Plourde (2002) investigated the influence of student teaching on pre-service elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. Both studies found very little correlation at all between experience and teaching efficacy beliefs.

There have been some studies comparing pre-service teachers' self-efficacy beliefs across grade levels. Aydın & Boz (2010) administered the STEBI-B to 492 pre-service elementary science teachers studying at different grades in order to investigate participants' self-efficacy beliefs. The authors found that senior students' self-efficacy beliefs had significantly higher scores than those of freshmen, sophomores, and juniors and they attributed this difference to the teaching practice offered in the final year of the teacher education programs. Bayraktar (2011) made a comparison between freshmen' and seniors' self-efficacy beliefs by using the STEBI-B and found that pre-service primary teachers' PSTE beliefs developed through teacher training period but their STOE beliefs did not change during their education in the program. However, it is hard to attribute the findings of both studies to teaching practice since neither of them focused on only the effect of teaching practice. Yılmaz and Huyuguzel-Cavas (2008) conducted a study in order to investigate the effect of teaching practice on pre-service elementary teachers' self-efficacy beliefs and found that teaching experience did not affect pre-service elementary teachers' science teaching efficacy beliefs. 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; Yılmaz & 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.

Research questions

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. Therefore, the present study was guided by the following research questions:

1. Is there any significant difference of pre-service science teachers' self-efficacy beliefs before and after field experience? If yes, why or why not?
2. Is there any significant difference of pre-service science teachers' self-efficacy beliefs before and after teaching practice? If yes, why or why not?
3. 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

Context of the study

This study was conducted with pre-service teachers enrolled in field experience in fall semester and teaching practice in spring semester in a large northwestern university of Turkey. Students in teacher education programs are selected and placed based upon their scores in a nation-wide exam, administered by the Student Selection and Placement Centre (ÖSYM), which was affiliated to the Council of Higher Education. Therefore, participants in this study came from different parts of Turkey. All teacher education programs in Turkey are designed by the Council of Higher Education. Thus, the curricula of each program are common for all universities. Field experience is a three-credit hour course offered in fall semesters at the final year of the science teacher education program. Each week students taking field experience are required to attend one hour seminar course at their department and observe four hours science classrooms in middle schools. Teaching practice is a five-credit hour course offered in spring semesters at the final year of science teacher education program. Students are supposed to attend two hours seminars at their department and also attend six hours in middle schools for observation and teaching practice. Field experience and teaching practice courses were selected for the study since they provide pre-service teachers with opportunities to observe and teach science classrooms in middle schools and to provide them with mastery and vicarious experiences (Bandura, 1997). In addition, field experience and teaching practice are major components of teacher education programs since they build a bridge between theory and practice.

Participants

Forty pre-service science teachers, consecutively enrolled in field experience and teaching practice in their final year of teacher education program were voluntarily participated in the study. This study was conducted in a large northwestern university in Turkey. 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.

Data Collection

The study collected both quantitative and qualitative data. 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), including 13 items and science teaching outcome expectancy (STOE), including 10 items (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. A Cronbach's alpha score greater than .70 is considered acceptable for internal reliability (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995). 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. Each interview took approximately 20 minutes. All interviews were recorded and transcribed for data analysis.

Data analysis

A repeated measures t test was calculated using SPSS 16.0 program in order to response research questions. An inductive approach was used to analyze qualitative data coming from the interviews. Interviews from the thirteen of the participants were examined to answer if there are any change their self-efficacy beliefs and possible reasons for any change -or not- throughout their field experience and teaching practice.

Results

A repeated measures t test was calculated using SPSS 16.0 program in order to response the first research questions investigating if there was any significant difference of pre-service science teachers' scores on STEBI before and after field experiences. Table 1 shows the result of the repeated measures t test score. Table 1 indicates that there is no significant difference on pre- and post scores of STEBI, PTSE, and STOE.

-Insert Table 1 here-

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 did not change. 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." Didem expressed her views about field experience as follows:

"I wish we did teaching this semester. One semester is over but we just did observation we did not have any teaching experience. I do not believe next three months will be enough for teaching practice I think that we need more practice"

Similarly, Ceren said that "there is no change so far. We keep only observing and we cannot make any conclusion by just watching. If we were teaching, then we would have gained some experience and may be a change but now just trying to develop a good model of teacher in my head."

A repeated measure t test was calculated to response the second research questions investigating if there was any significant difference of pre-service science teachers' scores on STEBI before and after teaching practice. Table 2 shows the result of the repeated measures t test score. Table 3 indicates that there is no significant difference on pre- and post scores of STEBI, PTSE, and STOE.

-Insert Table 2 here-

Data from the interview questions confirmed this finding that students did not think their self-efficacy beliefs changed during teaching practice. In interviews, except Ceren, all of the participants indicated that they could not find any opportunity to teach science. Ceren had an opportunity to teach science only for one class hour. She indicated that she found herself as an efficacious teacher neither before nor after her teaching experience. The finding was not surprising since participants had little experience to change their self-efficacy beliefs of teaching science.

A repeated measure t test was calculated to response the third research questions investigating if there was any significant difference of pre-service science teachers' scores on STEBI before field experience and after teaching practice. Table 3 shows the result of the repeated measures t test score. Table 3 indicates that there is no significant difference on pre- and post scores of STEBI, PTSE, and STOE. Data from the interviews confirmed this finding that participants did not think their self-efficacy beliefs change in a nine-month period including field experience and teaching practice.

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). For example, at the end of the final year, Lale said that “I am still not good at physics but I am ok with chemistry and biology.” She added, “I had been thinking that I was not good at lecturing before I gave a course to a few kids this semester outside the school and I saw I am better at speaking and lecturing.” In a similar way, Ceren expressed her concern about her content knowledge with the following quotations. “I do not believe I had enough content knowledge to teach science but I hope I will get when I start teaching by studying”. Ceren added that she was good at designing and doing science activities but not good at lecturing due to her lack of content knowledge.

-Insert Table 3-

Discussions

The purpose of this study was to investigate pre-service science teachers’ self-efficacy beliefs of teaching science during field experience and teaching practice. 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).

The findings of the present study should be vigilantly interpreted. There may be some factors that affecting the results. The first important factor could be the quality of teaching experience. Although teaching experience is used as a general term indicating student teaching practice in schools, the nature and the length of these experiences may be varied in studies. For example, McDonnough and Matkins (2010) study’s indicated the concurrent, embedded practicum increased student teachers’ self-efficacy beliefs while the practicum independent from methods course and methods instructor did not make any change. The nature of teaching experience should be clearly explained in order to interpret the findings of research studied in the literature. In this study, although pre-service teachers have an opportunity to observe science classrooms, they do not have enough teaching experience and feedback from mentor teachers and their instructors. The second factor could be the quality of mentor teachers. In Turkey, mentor teachers are not selected based on their performance since their schools are selected based on availability to pre-service teachers. Every mentor teachers in schools must have at least six pre-service teachers in order to get paid for this duty. Therefore, mentor teachers are having difficulty to manage all of the pre-service teachers due to the large number of pre-service teachers. They also have lack of skills and knowledge about how to help pre-service teachers in their practice. In addition, since most of mentor teachers are traditional science teachers, pre-service teachers are rarely exposed to good role models during teaching practice. The third factor could be related to the supervisor coordinating school experience and teaching practice. It is hard for the university coordinator to get to know all of pre-service teachers and their needs, and also follow their professional development as the number of pre-service teachers is highly large (approximately 60 pre-service teachers). The fourth factor could be school environment including students, the principal, other teachers in schools and parents. School environment has a key role to make pre-service teachers feel as a part of the community rather than acting them as short-term visitors. The fifth factor could be the lack collaboration between the ministry of national education and universities. There must be flexibility in the implications of teaching practice considering pre-service teachers’ needs and interests.

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.

Conclusion and implication

The findings of the study offer significant insights related to the literature about self-efficacy beliefs and the teacher education programs. The main findings of the study indicated that field experience and teaching practice was not able to change pre-service science teachers’ self-efficacy beliefs. Therefore, field experience and teaching practice should be examined in depth. 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. The number of pre-service teachers for each mentor teachers and course instructors should be decreased so that mentor teachers and instructors can be more efficiently guide. Second, the length of teaching experience should be increased so that pre-service teachers should have experience in different schools and study with different mentor teachers in order to gain multiple points of views. Moreover, some courses such as teaching methods and classroom management courses should be integrated with teaching experience as a part of the course. Therefore, pre-service teachers get feedback about their experience from the course instructors.

Another significant finding of the present study was the lack of content knowledge that the pre-service teachers always indicated throughout the study. Teacher education programs should provide pre-service teachers with an opportunity to have scientific understandings of concepts and to know how to teach science to students in schools. The collaboration between science and education faculties and mentor teachers should be provided in order to prepare better pre-service teachers to their professional experiences in near future.

The findings of this study are limited with forty students at one institution. Therefore, more research could be conducted in order to investigate a larger number of participants at more institutions. Moreover, as a further research, a variety of teaching experiences can be compared to investigate their effects on pre-service teachers' self-efficacy beliefs. Finally, a longitudinal study may be conducted in order to follow up pre-service science teachers' beliefs of teaching science from their teacher education to the beginning of their experiences in schools as in-service teachers.

Acknowledgment

Will be added

References

- Anderson, N. A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. 2005. Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly* 32, no. 4: 97-117.
- 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, no.8: 473-483.
- Aydin, S., & Boz, Y. 2010. Pre-service elementary science teachers' science teaching efficacy beliefs and their sources. *Elementary Education Online* 9, no. 2: 694-704.
- Bandura, Albert. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37, 122-147.
- Bandura, Albert. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert. 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, no. 3: 83-92.
- Bleicher, R. E. 2004. Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics* 104, no. 8: 383-391.
- Bleicher, R. E. 2007. Nurturing confidence in preservice elementary science teachers. *Journal of Science Teacher Education* 18, no. 6: 841-860.
- Brett, C. 2006. Assisting your preservice teacher to be successful during field experiences. *Strategies* 19, no.4: 29-32.
- Broadbent, C. 1998. Preservice students' perception and level of satisfaction with their field experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 26, no. 1: 27-37.
- Boz, Y., & Boz, N. 2010. The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education* 33, no. 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, no.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, no. 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, no. 1: 31-40.
- Chiang, M. H. 2008. Effects of fieldwork experience on empowering prospective foreign language teachers. *Teaching and Teacher Education* 24: 1270-1287.
- 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, no. 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, no. 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, no. 2: 171-185.
- Hair, Joseph. F., Anderson, Rolph. E., Tatham, Ronald. L., & William C. Black. 1995. *Multivariate data analysis with readings* (4th ed.). New York: Prentice-Hall.
- 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, no. 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, no. 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.
- Maxie, A. 2001. Developing early field experiences in a blended teacher education program: From policy to practice. *Teacher Education Quarterly* 28, no. 1:115-131.
- McDonnough, J. T., & Matkins, J. J. 2010. The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science and Mathematics* 110, no. 1: 13-23.
- 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, no. 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, no. 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, no. 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, no. 4: 245-253.
- Posner, George J. 2010. *Field experience: A guide to reflective teaching* (7th ed.). New York: Pearson.
- 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, no. 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, no. 4: 15-20. <http://www.tojet.net/articles/243.pdf>.
- Savran-Gencer, A., & Cakiroglu, J. 2007. Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education* 23, no. 5: 664-675.
- 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, no.4: 1059-1069.
- Uludag-Bautista, N. 2011. Investigating the use of vicarious and mastery experiences in influencing early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education* 22, no. 4: 333-349.
- 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, no. 1: 57-68.
- Tosun, T. 2000. The impact of prior science course experience and achievement on the science teaching self-efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education* 12, no. 2: 21-31.
- 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, no.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, no.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, no. 4: 343-56.

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

Bu araştırma, öğretmen adaylarının okumaya isteklenme durumlarının öz okur algısı ve okumanın değeri bağlamında belirlenmesini amaçlanmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarıdır. Örnekleme ise "Basit Seçkisiz Örnekleme" yöntemi ile seçilen 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilen ve araştırmacılarca Türkçe'ye çevrilen "Okumaya İsteklenme Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının okumaya isteklenme düzeylerinin iyi olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre okumaya isteklenme ölçeği toplam puanlarının birbirine yakın olduğu; okumanın değeri alt boyutunda da kızların lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Okuma, isteklenme, öz okur algısı, okumanın değeri, öğretmen adayı

Giriş

Araştırmalar sanayileşmiş ülkelerde yaşayan insanların zamanlarının büyük bir kısmını çeşitli türlerdeki yazıları okuyarak geçirdiklerini göstermektedir (National Literacy Trust, 2003; Scales ve Rhee, 2001; Skaliotis, 2002; Smith ve Sheen, 1998). Gelişmişlik düzeyi ile okuma arasında pozitif yönde bir ilişkinin rastlantısal olmadığı söylenebilir. Yine yaşam sürecinin başından sonuna kadar hem bireysel hem de toplumsal bağlamlarda önemli bir yere sahip olan okuma, bilişsel ve sosyal gelişimde yararlanılabilecek temel bir kaynaktır. Bu yüzden okuma becerisinin kazandırılması ve okumaya karşı bireyin istekli olmasının son derece önemli olduğu söylenebilir.

Guthrie ve Wigfield (1997) motivasyonu bir başka deyişle isteklenmeyi, "inanç, değer, ihtiyaç ve sahip olunan hedefler" olarak açıklamıştır. Araştırmacıların konuyu ele alış biçimi ya da kuramsal bakışı, okumaya isteklenmeye olan bakışı da etkilemektedir. Literatürde motivasyon daha çok içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alınmaktadır (Guthrie ve Alvermann, 1999; Guthrie ve Wigfield, 1997). İçsel motivasyon, bir şeyi yapıp yapmamaya karar vermeden daha çok kişinin kendi ilgisinden kaynaklandığını kabul eder ve daha uzun süreli bir ilgiyi ve derin anlamayı kapsar (Deci ve Ryan, 1985; Ryan ve Deci, 2000; Hidi ve Harackiewicz, 2000; Lepper ve Henderlong, 2000). Buna göre kendi zevk ve ilgilerine göre okuma yaparlar. Dışsal motivasyon ise eylemin yapılmasının dışsal ödül ve cezaya bağlı olarak gerçekleştiğini savunur (Wigfield ve Tonks, 2004; Ryan ve Deci, 2000). Davranışların bir başkası tarafından ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması kişinin o işi yapıp yapmamasını etkilemektedir. Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996), tarafından geliştirilen "okumaya isteklenme ölçeği"nin kullanıldığı bu araştırma, Beklenti-Değer Teorisine dayanmaktadır (Eccles, 1983). Beklenti-Değer Teorisi, kişinin bir konu hakkındaki beklentisinin ya da göreve ilişkin değer verme durumunun olumlu ya da olumsuz olması o konuya ilişkin motivasyonunu da yakından etkilediğini varsaymaktadır (Marinak ve Gambrell, 2010).

Motivasyona 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 oluşturmaya 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 derlenip 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. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır: Öğretmen adaylarının;

1. okumaya isteklenme durumları nasıldır?
2. öz okur algıları nasıldır?
3. okumaya verdikleri değer nasıldır?
4. öz okur algısı ve okumanın değeri puanları arasında çeşitli değişkenlere (cinsiyet ve okudukları sınıf düzeyi) göre farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan; araştırmaya konu olan, birey ya da nesneyi kendi koşullarında içinde olduğu biçimiyle tanımlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarıdır. Örneklemi ise "Basit Seçkisiz Örneklem" yöntemi ile seçilen 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 219'u (%60,7) kız, 142'si (%39,3) erkek; 98'i (%24,5) birinci sınıf, 93'ü (%23,3) ikinci sınıf, 115'i (%28,8) üçüncü sınıf ve 94'ü (%23,5) dördüncü sınıftadır. Kayıtlı oldukları program türüne göre 44'ü (%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 Öğretmenliği, 41'i (%10,3) Resim Öğretmenliği, 39'u (%9,8) Bilgisayar Öğretmenliği, 53'ü (%13,3) Türkçe Öğretmenliği, 30'u (%7,5) İngilizce Öğretmenliğindedir.

Veri Toplama Aracı

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. 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.

Çalışmada "Okumaya İsteklenme" ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) $\alpha=.79$ olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları için iç tutarlılık kat sayıları "Öz Okur Algısı" ($\alpha=.73$), "Okumanın Değeri" ($\alpha=.64$) olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama aracı 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin katılımcılar tarafından cevaplanması yaklaşık on dakika sürmüştür. Araştırmada kullanılan "Okumaya İsteklenme Ölçeği" 4'lü Likert tipi olduğundan elde edilen veriler en olumludan, en yüksek olumsuz doğru 4 ile 1 değerleri arasında puanlandırılmıştır. Buna göre ölçeği cevaplayanların puanları dörde yaklaştıkça okumaya isteklenmeleri de artmaktadır.

Okumaya İsteklenme Ölçeği toplam ve alt puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değeri hesaplanmıştır. Okumaya isteklenme puanlarının değişkenlere göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlerle anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Bulgular

Araştırmada "Öğretmen adaylarının okumaya isteklenme durumları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okumaya isteklenmelerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla ölçek ve alt boyut puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Okumaya İsteklenme Puanlarını Gösteren Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	N	X	Sd
Öz Okur Algısı	400	2,85	0,39
Okumanın Değeri	400	3,05	0,37
Toplam	400	2,95	0,34

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin okumaya isteklenme ölçeği toplam puanının aritmetik ortalamasının (X) =2.95 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin okumaya isteklenme durumlarının iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama değerlerine bakıldığında yüksek puanın X=3,05 ile "Okumanın Değeri" alt boyutuna ve düşük puanın "Öz Okur Algısı" alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu bilgiden hareketle, öğretmen adaylarının okumaya verdiği değer puanlarının, öz okur puanlarına göre yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada "Öğretmen adaylarının okumaya isteklenme durumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okumaya isteklenme ölçeği puanları ile cinsiyetleri arasında fark olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Okumaya İsteklenme Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Öz Okur Algısı	Kız	219	2,93	0,38	359	4,10	0,55
	Erkek	142	2,76	0,38			
Okumanın Değeri	Kız	219	3,15	0,32	359	5,78	0,02*
	Erkek	142	2,94	0,35			
Ölçek Toplam	Kız	219	3,04	0,31	359	5,52	0,12
	Erkek	142	2,85	0,33			

p < ,05

Tablo 2 incelendiğinde erkek ve kız öğrencilerin okumaya isteklenme ölçeği toplam puanlarının (Erkeklerin ortalaması: $X=2,85$; kızların ortalaması: $X=3,04$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda erkek ve kız öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır [$t(359)=0,12$, $p<,05$]. Erkek ve kız öğrencilerin okumaya isteklenme alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda “Okumanın Değeri” [$t(359)=5,70$, $p<,01$] alt boyutunda kızların lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyut puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmada “Öğretmen adaylarının okumaya isteklenme puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusunda yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının okumaya isteklenme ölçeği puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile bakılmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Okumaya İsteklenme Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre F-Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Sınıf	N	X	S	F	p
Öz Okur Algısı	1.Sınıf	98	2,91	0,35	1,034	0,39
	2. Sınıf	93	2,84	0,40		
	3. Sınıf	115	2,84	0,40		
	4. Sınıf	94	2,82	0,42		
Okumanın Değeri	1.Sınıf	98	3,13	0,32	1,434	0,77
	2. Sınıf	93	3,09	0,40		
	3. Sınıf	115	3,00	0,37		
	4. Sınıf	94	3,05	0,37		
Ölçek Toplam	1.Sınıf	98	3,02	0,30	1,223	0,48
	2. Sınıf	93	2,96	0,36		
	3. Sınıf	115	2,92	0,35		
	4. Sınıf	94	2,91	0,34		

p < ,05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin okumaya isteklenme toplam puanı ile sınıf düzeyi arasında farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$F=1,223$, $p<,01$]. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının okumaya isteklenme ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile okudukları sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının okumaya isteklenme durumlarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının sıklıkla okuma yapmaları ve okumaya zaman ayırmaları beklenmektedir. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının okuma güdülerinin yüksek olması, okuma oranlarının da yüksek olacağı anlamına gelmektedir. Ancak araştırmalarda öğretmen adaylarının okuma oranlarının düşük bulunması (Arı ve Demir, 2013; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010) ciddi bir çelişki olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir başka bulguya göre, cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin okumaya isteklenme ölçeği toplam puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ancak okumanın değeri alt boyutunda kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmalar kızların okumaya olan motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Durik, Vida ve Eccles, 2006; Gambrell ve Marinak, 2010; Merisuo-Storm, 2006). Yine kızların dışsal motivasyonlarının erkeklere göre daha yüksek

çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Baker ve Wigfield, 1999; Marinak ve Gambrell, 2010; Durik, Vida ve Eccles, 2006; Yıldız, 2013; Yıldız, 2010). Bu bakımdan elde edilen sonuçların diğer araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının okumaya isteklenme ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile okudukları sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla okumaya olan isteklerinin de azaldığı belirlenmiştir (Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1998; Wigfield ve Guthrie, 1997; Wigfield, Eccles ve Rodriguez, 1998; Yıldız, 2013). Bahsi geçen bu çalışmaların daha çok erken yaştaki öğrencilerin okumaya olan ilgilerini belirlemeye yönelik olmasından dolayı üniversite dönemindeki bireylerin okumaya ilişkin isteklerini sınıf düzeyine göre yorumlamakta yetersiz kalması olasıdır. Araştırmada sınıf düzeylerine göre okumaya olan istekte anlamlı bir farkın bulunamamasının nedeninin, üniversite dönemindeki bireylerin okumaya ilişkin ilgi ve alışkanlıklarının büyük ölçüde şekillenmiş olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Arı, E. ve Demir, M.K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A.S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1): 155-176.
- Australia Council. (2001). *A national survey of reading, buying, and borrowing books*. Canberra: Books Alive, Australian Department of Communications, Information Technology and the Arts.
- Baker, T., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2- 29.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Durik, A. M., Vida, M. ve Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choice: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 382-393.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp.75-146). San Francisco, CA: Freeman
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017-1095). New York: John Wiley.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. and Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.
- Guthrie, J. T. and Alvermann, D. E. (1999). *Engaged reading*. New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J.T. and Wigfield, A. (1997). Reading engagement: A rationale for theory and teaching. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 1-12). Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T and 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.
- Hidi, S., and Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G.S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2): 237-258..
- Lepper, M. R. and Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz, (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego: Academic Press.
- Marinak, B. A. and Gambrell, L. B. (2010) Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49 (2), 129-141.
- Merisu-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 50 (2), 111-125.
- Mucherah, W. and Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- National Literacy Trust. (2001). *What research suggests schools can do to improve boys' performance*. Retrieved 15.04.2014 from <http://www.literacytrust.org.uk/Research/boysact.html>
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*. 9(2):431-465.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim*, 178, 8-22.
- Saracaloğlu, A.S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 273-295.
- Scales, A. M. and Rhee, O. (2001). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22, 175-203.
- Skaliotis, M. (2002). *Key figures on cultural participation in the European Union*. Paper presented at the International Symposium on Culture Studies, EUROSTAT, Luxembourg.
- Smith, M. C. and Sheehan, J. K. (1998). Adults' reading practices and their association with literacy proficiencies. In M. C. Smith (Ed.), *Literacy for the twenty-first century: Research policy, practices, and the national adult literacy survey* (pp. 79-93). Westport, CT: Praeger.

- Statistics Canada. (2004). *Canadians' reading habits*. Retrieved 15.04.2014 from <http://www.statcan.ca/english/Pgdb/arts13a.htm>
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2): 941-960.
- Wigfield, A. and 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.
- Wigfield, A. and Tonks, S. (2004). The Development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading Instruction* (pp. 249-272). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., and Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, ss.73-118). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Yalınkılıç, K. (2007) Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1): 225-241.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 260-271.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Summary

In this inventory, it was researched that group psychological counseling's effect on self-actualization and adaptation levels of the university students. With this aim, it was studied with 40 students as a control and experiment groups. In this study, self-actualization level was evaluated with the Personal Orientation Inventory and general level of adaptation was evaluated with the Hacettepe Personality Inventory by using preliminary test and post liminary test. It was observed that the level of self-actualization and general adaptation level of students increased in the analyses of the datas and at the end of sections of group psychological counseling .

Introduction

Group psychological counseling is an enter personal therapeutic relevance process, which is being carried out with individuals who have typical growing problems under the leadership a counselor who has professional education. This process is shaped with the characteristics peculiar to individual like aim, goal, feeling, though, additude, behavior, concern, desire, belief and volue judgments (Corey, 1981). Group members are improved in a social microcosm. Group experience is not only a therapeutic environment in which the problems are discussed, but also is a social labrotory where the realtiy is tested. Because of this qualification, a group in the interaction is like a little sample of the community (Yalom, 1975). Group counseling has essential opportunities which it offers to the individual. These opportunities are;

1. The individual's needs as improvement, adaption to himself and to his environment and problems can be solved by the support of the group members. With the criticism of the group members, the individual can see reasons of behavior, desire and motives by going deeper into his feelings.
2. Group experience gives the opportunities which improves natural and positive relations to the individual. The individual can transfer the skill of emotional share in the human relations to the other areas of life by using the power of beter understanding himself and the others. The individual starts to be open to the new experiences and to adapt an existentialist life style (Lewis,1986). The individual who starts self actualization is a fully functional, creative, confident, indipendent and sufficent individual (Rogers, 1951).
3. The individual learns to take responsibility himself and the others (Gibson, 1981).
4. The individual gains insight about his feelings and behaviars.

Every member starts to see himself / herself as a member of the group within the network of relationships in an intense interaction process. This fact is acknowledged by the other members of the group. The member joins a system of interconnected roles which share norms that fit to their interests. In order for the group to have a participative nature, certain criteria must be taken into consideration while selecting the group members (Corey, 1986). These are (1) common interests, (2) volunteering, and (3) willingness and the ability to join the group process. To this end, the selection of group members must be based on the answers to the questions presented below. (Gibson, 1981; Okun, 1976).

1. Is there an area of interest or a problem or a different fact which the individual would like to discuss within the group?
2. Is the individual willing to talk about this fact?
3. Is the individual ready and willing to listen and help others?

The objective of group psychotherapy is to achieve the following results in an accepting and safe environment in which individuals can express themselves comfortably: (1) to help every member become aware of and understand himself/herself, (2) to develop feelings of self-acceptance and self-worth, (3) to give the individual social skills necessary for solving the problems which he/she may encounter on a personal and social level, and the ability to build and develop interpersonal relations, (4) to develop the abilities of self-determination, making decisions and solving problems in the individual, and to give him/her the ability to transfer this power to the social relations, (5) to give empathic understanding to the individual, and to develop the ability to perceive feelings which lie beyond what is being told, (6) to be transparent and coherent, and (7) to help him/her plan certain targets (Lewis et al, 1986; Hansen et al, 1982). According to Rogers (1951), objective (1) is being open to experiences, objective (2) is self-confidence, objective (3) is source of internal assessment, and objective (4) is the desire to make development continuous.

In addition to its therapeutic nature, group psychotherapy process may help the personality become more organized through behavior modification. The amount of benefit one may obtain from group psychotherapy sessions may be different based on personal factors. According to Gibson (1981), the group psychotherapy sessions consist of the following stages: (1) Formation of the group, (2) Determination of the role and objective of the group, (3) Efficiency, (4) Realization, and (5) Ending. Individual-centered group processes consist of 8 to 12 members and 15 sessions (Corey, 1981; Rogers, 1970). The group stages are as follows: (1) Aimlessness, confusion, (2) Resistance to personal expressions, (3) Description of the emotions in the past, (4) Description of negative feelings, (5) Expression of material which have personal significance, (6) Direct expression of interpersonal feelings within the group, (7) Development of improvement capacity within the group, (8) Beginning of self-acceptance and change, (9) Breaking the masks, (10) Feedback, (11) Confrontation, (12) Helping each other outside the group sessions, (13) Basic interaction, (14) Expression of positive feelings, and (15) Behavior change within the group.

In group experience, the counselor shows unconditional positive respect to the patients. An empathic understanding is taught to the patients (Corey, 1981). Individuals have certain expectations when taking part in group psychotherapy. Therefore, (1) Individuals must take part in group psychotherapy voluntarily, (2) The counselor must explain the process before the group is formed and try to understand the level of awareness of the individuals regarding their own experiences, (3) The members must assume the responsibility of their behaviors within the group. To this end, norms which are specific to that group must be determined, defined, and operated, (4) The counselor is a part of the group; however, he/she must assist the other members to assume the responsibility for themselves and their behaviors in the group. All members have the same importance within the group. (Harper, 1975; Rogers, 1970). The fundamental characteristics of the individual-centered group are; (1) living "here and now", (2) working with normal individuals, and (3) attaching importance to the phenomenal area of the patient (Ohlsen, 1970). The techniques which will be used by the group leader during group psychotherapy: (1) Support, (2) Reflection, (3) Categorization, (4) Asking questions, (5) Giving information, (6) Interpretation, and (7) Summarization. (Driver, 1958).

Methodology

The research was conducted with a sampling group consisting of 40 university students.

Data collection methods

1. Personal Orientation Inventory (POI) (Shostrom, 1968). It consists of twelve subscales which are replied through forced choice and which consist of 150 statements. The total value of two fundamental sub-criteria, i.e. Time Connectedness (Z) and Inner-Directedness (D) gives the Self Actualization (SA) point. This research focused on (Z) and (D) points. The validity and reliability tests of the inventory was carried out (Akbash, 1989).
2. Hacettepe Personality Inventory (HKE) (Second Revision; Özgüven, 1982). The scale which consists of 168 forced choice questions consist of two fundamental scales and eight subscales. The total of first four scales indicates the Personal Adaptation (KU) and the last four scales indicate Social Adaptation (SU). The total of KU and SU points give the General Adaptation (GU) point. If the G (validity) point of the subject is 5 or less out of 8 points, the paper of that subject was considered invalid.

Procedure

Group psychotherapy was conducted with two separate groups in the form of 3-hour sessions a week. 15 sessions were completed which resulted in 45 hours of therapy per group. Pre-test and post-test durations were not included in the sessions. The effectiveness of the difference between behavioral changes observed during the group psychotherapy sessions and the pre-tests and post-tests was observed by the researcher after the sessions ended.

Conclusion

The variance analyses of the KG and GU points obtained from the pre-tests and post-test of the experiment and control groups were carried out. The results of this evaluation are provided in Table 1. 0.01 difference of reliability was found between the experiment and control groups in favor of the experiment group. In contrast, no difference was found between the two applications at $p < 0.01$ level. The points of the experiment group from both applications provided a reliable difference at the 0.05 significance level. This difference is in favor of the points the experiment group received from the final test. A difference at the 0.01 significance level was found between the KG and GU points in favor of the reliable GU level.

Table:1 Results of the Variance Analysis Applied to KG and GU Points of the Students.

Resource	Total of Squares	S.d.	Average Square	F
R (Repetition)	565.433	15	848.501	.99*
A (Groups)	2128.781	1	2128.781	3.74*
B (Applications)	247.501	1	247.531	3.54*
AxB	351.125	1	351.125	5.02*
C (Groups)	10117.530	1	10117.53	54.26**
AxC	66.125	1	66.125	.35
BxC	265.50	1	264.50	1.42
AxBxC	22.781	1	22.781	.12
Error	186.451	60	11187.06	-
Total	-	127	43508.00	-

* $p < .01$ TF: (4.1)

** $p < .05$ TF: (3.52)

TF: (7.08)

Discussion

The findings of the research indicate that the group psychotherapy improves the psychological and social development of individuals. Group psychotherapy is a factor in increasing the KG and U (Adaptation) levels of individuals. Moreover, this therapy decreases the anxiety level of the individuals by increasing their self-confidence, and providing them insight and the ability of self-observation. (Bash, 1985). Excessive anxiety prevents people from fully functioning in every area of life. Group experience brings about improvements in the feelings, thoughts and behaviors of individuals. Findings from the research indicate that establish that there is a connection between group psychotherapy and Self-Actualization and General

Adaptation, and that persons who experience group psychotherapy are more successful in every area of life, particularly social life.

References

- Akbash, A. 'The effect of same factors upon the self-actualization of adolescents' Ankara: Hacettepe University, 1989. (unpublished doctoral thesis).
- Bash, M. 'The effect of group psychological counseling upon the anxiety and adjustment of individuals' Ankara: Hacettepe University, 1984. (unpublished doctoral thesis).
- 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.
- Driver, H.I. Counseling and Learning Through Small Group Discussions. Madison, Wis: Monana Pub., 1958.
- Gibson, R.L. ve M.H.Mitchell. Introduction to Guidance. New York: Macmillan Pub., Co., Inc., 1981.
- Hansen, J.C. ve ark., Counseling: Theory and Process. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- Harper, R.A. The New Psychotherapies. Washington:D.C., Prentice-Hall Inc., 1975.
- Lewis, M.D. ve ark. An Introduction to the Counseling Profession. Illinois: F.E. Peacock Pub. Inc. 1986.
- Okun, B.F. Effective Helping. California: Wadsworth Pub., Com., Inc. 1976.
- Ohlsen, M.M. Group Counseling. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1970.
- Özgülven, İ.E. 'Hacettepe Personal Inventory (HKE)' (II.Revision) Ankara: Hacettepe University, 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.
- Yalom, I.O. The Theory and Practice of Group Psychotherapy. New York: Basic Books Inc., 1975.

Mesleğe Yeni Başlayan Matematik Öğretmenlerinin Lisans Eğitimleri Süreçlerine Yönelik Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri¹

Deniz KARDEŞ BİRİNCİ²

Özet

Bu araştırmada, mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenlerinin lisans eğitimleri süreçlerine yönelik ne tür problemlerle karşılaştıkları ve nasıl çözüm önerileri getirdikleri betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada nitel paradigma kullanılmış olup katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiş 4 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmış, içerik analiz yöntemi analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin kurum, seviye ve tecrübe sürelerine göre karşılaştıkları güçlüklerin farklılaştığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme programı, matematik öğretmeni, güçlükler, çözüm önerileri.

1. Giriş

Gelecek nesillerin yetiştirilmesi sürecinde önemli bir rol sahip 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 öğretmenler görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin şartları, öğrenme ortamındaki kaynakların yetersizliği, idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri ile ilgili çeşitli problemlerle yaşadıkları görülmektedir (Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Leshem (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler karşılaştıkları problemlerle ilgili çözümlerin üniversitedeki öğrenimleri sırasında öğretilmiş olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada, mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenlerinin lisans eğitimleri süreçlerine yönelik ne tür problemlerle karşılaştıkları ve nasıl çözüm önerileri getirdiklerini tespit etmek amaçlanmıştır olup aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenlerinin genel olarak ne gibi problemleri vardır?
- Mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenleri lisans eğitimi kaynaklı ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?
- Mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenleri karşılaştıkları güçlüklerle nasıl çözüm önerisi getirmektedirler?

Araştırmacı, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemenin, öğretmen yetiştirme programına, öğretmenlere, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle ilgilenen paydaşlara ve ilgili literatüre önemli katkı sağlayacağını düşünmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın amacı ve soruları göz önünde 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. Katılımcılara yönelik kurum, seviye ve tecrübelerine göre dağılımı Tablo 1'de açıklanmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Kurum, Seviye ve Tecrübelerine Göre Dağılımı

Katılımcılar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
Çalıştıkları kurum	Devlet okulu	Devlet okulu/ Dershane	Okulu/ Özel okul	Devlet okulu
Seviye	Ortaokul	Lise/ hazırlık	üniversite Ortaokul	Ortaokul
Tecrübe seneleri	2 yıl	5 yıl	2 yıl	5 yıl

¹ Doç. Dr. Savaş Baştürk'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

² Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, deniz.birinci@fatih.edu.tr

Katılımcılardan 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.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları karşılaşılan genel güçlükler, lisans programı kaynaklı güçlükler, keşke'ler ve iyi ki'ler, getirilen çözüm önerileri başlıkları altında toplanıp bu bölümde sunulmuştur.

3.1. Karşılaşılan Genel Güçlükler

Katılımcılar öğretmenlik mesleğini seçmelerinde yakın çevrelerinin etkili olduğunu ve mesleklerini severek yaptıklarını belirtmişlerdir. Severek yapmalarına rağmen mesleğini yerine getirirken karşılaştıkları genel güçlükler şöyle sıralanabilir:

- Kendilerini mesleğini yerine getirirken yetersiz hissetmeleri,
 - Ö2: Öğretmenlik yaparak öğreniliyor. Girdiğim ilk derslerde kendimi çok yetersiz hissetmişim.
- Aldıkları hizmet içi eğitimin yararlı olmaması,
 - Ö3: Mesleğe başlarken hizmet içi eğitim aldım. Faydasını görmedim. Sadece yönetmelik hakkında, haklarımızı öğrenmek noktasında faydasını gördüm. Türkçe ve inkılâp tarihi vardı ders olarak. Şimdi bu eğitimde edindiğim bilgileri kullanmıyorum.
- Danışman öğretmen desteğini alamamaları,
 - Ö1: En büyük sorun olan tecrübe eksikliğinin yanında rehber öğretmenin olmaması sıkıntı oluyor. Tecrübeli birinin yönlendirmesi gerekiyor. Bilmiyoruz birçok şeyi. Kendi alanımda tecrübeli öğretmenin eksikliğini hissettim ben.
- Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı sınıf yönetiminde zorlanmaları,
 - Ö2: Lisese başladım ve müfredatı, öğretim tekniklerini çok iyi bilmiyordum. Sınıf hâkimiyeti zordu. Sınıflar 50-60 kişilikti.
- Okulun imkânlarının yetersizliği,
 - Ö4: Okulun imkânlarının yetersizliğinden dolayı en basitinden projeksiyon cihazıyla sunum bile yapmıyorum.

3.2. Lisans Programı Kaynaklı Güçlükler

Katılımcıların lisans programları sürecinde aldıkları meslek ve alan bilgisi dersleri ile ilgili olarak sorulan sorulara yanıtları şöyle sıralanabilir:

- Matematik öğretmenleri lisans programlarında aldıkları alan bilgisi derslerinin yeterliliği ile ilgili olarak,
 - Ö3: Fazlası ile yeterli görüyorum. Öğrencilerden şu sorularla karşılaşıyorum. Bu öğrendiklerimiz günlük hayatta ne işe yarayacak? Ben de öğrenirken aynısını düşündüm. Aldığım dersler lise ders kitabını açtığımızda uzaktan yakından ilgisi yok. Bunu zamanla algıyorsunuz. Bakış açımızı değiştiriyor. Birebir uygulayamıyorsunuz ama problemlerle karşılaştığımızdaki çözüm yollarınızı etkiliyor. Çok fazlasıyla özgüven veriyor. Birkaç adım öndesiniz.
 - Ö4: Daha iyi olabilirdi. Özellikle analiz dersleri çok daha iyi olabilirdi. Fizikte aldığım analizle bir şeyler oturdu.
- Matematik öğretmenleri lisans programlarında aldıkları meslek bilgisi derslerinin yeterliliği ile ilgili olarak,
 - Ö1: Özel öğretim yöntemleri, teknikleri gibi dersler... Gayet verimliydi. Hazırladığımız materyaller falan işimize yarıyor.
 - Ö2: Geometri öğretimi dersleri yetersiz.
 - Ö4: Meslek dersleri daha iyi olabilirdi tam olarak hazırladığını düşünmüyorum.
- Matematik öğretmenleri lisans programlarında zorunlu aldıkları alan ve meslek bilgisi derslerinden farklı aldıkları derslerle ilgili olarak,
 - Ö1: Geometri öğretimi, problem çözme, web destekli matematik öğretimi, optimizasyon teknikleri, Osmanlıca aldım. Web destekli güzeldi. Osmanlıca kullanacak pek bir alan yok. Geometri öğretimi, problem çözme gibi dersler işime yaradı açıkçası.
 - Ö2: Bilgisayar dersi matematiksel anlamda bir şey katmadı bana. Word, Excel öğrendik. Grafik sorusu hazırlamayı kendi kendime öğrendim.
 - Ö3: Geometri öğretimi çok çok güzeldi. Geometri konuları ile ilgili materyaller ve etkinlikler hazırladık. Bunları öğrencilere ödev olarak veriyorum. Matematik ve sanata katılmadım ama etkinlikleri internetten takip ediyorum. KADKİ çok çok çok şeyler katmıştır. Problem çözme çok büyük fayda sağladı. Rutin ve rutin olmayan problemler... Osmanlıca aldım. Yeni bir dil, yeni bir bakış açısı. Sadece Osmanlıca değil aynı zamanda İstanbul sevgisi kazanmamı sağladı.

3.3. Keşke'ler...

Katılımcılara "keşke karşılaştığım şu problemin çözümünde kullanabileceğim bir yöntem, strateji bana lisans öğrenimim süresince öğretilseydi..." dedikleri bir durumun olup olmadığına dair sorulan soruya alınan yanıtlar aşağıdaki gibidir:

- Ö2: Lisansta formasyon derslerinin uygulanması yetersiz olduğu için keşke sınıf hâkimiyeti konusunda uygulama yapılsaydı demiştim.
- Ö3: Şimdi derslere konulara hazırlanırken keşke daha çok etkinlik hazırlasaydım, hatta hepsini birden hazırlasaydım diyorum.
- Ö4: Ders anlata anlata pratikliği kazanıyorsun, ilk yıllarda keşke daha pratik çözüm yolları verilseydi, daha çok uygun olurdu diye düşünmüştüm.

3.4. İyî ki'ler...

Katılımcılara “lisans öğrenimim süresince bunu iyî ki öğrenmişim...” dedikleri bir durumun olup olmadığına dair sorulan soruya alınan yanıtlar aşağıdaki gibidir:

- Ö1: En çok mesleki eğitim problem çözme, materyal hazırlama iyî ki öğrenmişim dediğim şeyler. Çünkü yeni stratejiler falan yeni müfredatta gerçekten gerekli. Bunlarla ilgili pek de kitaplarda bir şey bulamıyoruz ama burada uygulamasını yeterince yaptık.
- Ö3: Evet, proje tabanlı öğrenme ile ilgili bilim şenlikleri yapıyoruz ve çevre okulları davet ediyoruz. Yeni öğretmenler bunları daha iyî yapıyorlar. Öğrencilere proje görevleri verdik, bu çalışmada rehberlik yapabiliyor olmam bunu fakültede öğrenmemden kaynaklanıyor.
- Ö4: Fakültede öğrendiklerimi direkt olarak kullanmamı gerektiren bir durumla karşılaşmadım.

3.5. Getirilen Çözüm Önerileri

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 kullanılmak 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.

4. Tartışma ve Sonuç

Matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler, alanda yürütülen benzer probleme yönelik araştırmalarla paralel niteliktedir (Yılmaz ve Tepebaş, 2011; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004). Bu güçlükler, öğretmenlerin çalıştıkları kurum, seviye ve tecrübe edilen süreye göre farklılaşmaktadır. Farklı yüksek öğretim kurumlarının 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 “iyî ki” ile başlayan cümlelerin alacağına inanılmaktadır. Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler farklı olmasına rağmen getirdikleri çözüm önerileri benzerdir.

5. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına yönelik olarak 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.

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.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- 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.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 157-177.
- YÖK / Dünya Bankası, (1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları Ortaöğretim*. Ankara.