

İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Algıları

The Perceptions of Student Teachers of English Regarding Their Competencies in Teaching Methods and Techniques

Bayram AŞILIOĞLU*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği programı son sınıfında okuyan öğretmen adaylarının yöntem bilgisi konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemek ve onların hizmet öncesi daha iyi yetişmelerine yönelik öneriler ortaya koymaktır. Betimsel bir nitelik taşıyan araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen bir algı ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrenciler anlatma ve soru yanıt yöntemlerinde kendilerini çok yeterli ya da kısmen yeterli olarak algılamakta, örnek olay inceleme yöntemi ile drama ve rol oynama gibi tekniklerde ise, büyük ölçüde kendilerini yetersiz olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç uygulanan eğitim programının yeterince etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim programının bütün boyutlarıyla değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, yöntem bilgisi, öğretmen adayı, öğretmen yeterlilikleri,

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the perceptions of student teachers of English regarding their competencies in teaching methods and techniques and to propose suggestions toward better training for their pre-service teaching. In this descriptive study the data was collected through a perception scale developed by the researcher. The study was conducted with 97 senior year students at the Department of English Teaching Program of Ziya Gökalp Educational Faculty at Dicle University. According to the findings, most of the students perceive themselves as competent or fairly competent in the methods of lecturing and question-answer. In other methods such as case study, drama and role playing they perceive themselves as quite incompetent. The results obtained in this study indicate that the current curriculum should be considered to be inefficient. It is suggested that all aspects of the current curriculum should be evaluated and improved.

Key Words: Teacher training, methodology, teacher competencies, student teachers.

GİRİŞ

Son yıllarda öğretmen yetiştiren programların orta öğretimi bitiren adaylarca, diğer yükseköğretim programlarına göre daha fazla tercih ediliyor olması ve bu programlara girebilmek için Öğrenci Seçme Sınavında alınan puanların giderek artması, nitelikli öğretmenler yetiştirmek bakımından önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda iyi bir alan bilgisi, genel kültür ve öğ-

* Yard. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, bayrama@dicle.edu.tr

retmenlik formasyonu eğitimi verilerek, gelecekte eğitim sistemimizde görev alacak öğretmenlerin nitelikleri, dolayısıyla da eğitimin niteliği yükseltilmiş olur.

Öğrenmeyi iletirmek, geliştirmek, desteklemek amacıyla öğrenciye uygun öğrenme çevresi yaratan kişi olan öğretmen (Şahin, 2004), toplumun gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeyinin de belirleyicisidir (Ataünal, 2003). Eğitimin etkili olabilmesi için okul binaları, donatım, program, araç-gereç önemli olmakla birlikte, bunları kullanarak programı uygulayacak olan öğretmenin bilgi ve becerisi hepsinden daha önemlidir. "Bir okul ancak, orada çalışan öğretmenler kadar iyidir." denilebilir. Görülüyor ki her derste olduğu gibi, ilköğretimden üniversiteye kadar eğitimde de en büyük görev öğretmene düşüyor. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri büyük önem taşımaktadır. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlara da büyük görevler düşüyor (Kavcar, 2002).

Öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin en çok önemsenmesi gereken konularından birisidir. Öğretmen adayının mesleğe başladığında, sınıf atmosferinde tüm iletişime açık olması, öğretim sürecini etkili bir biçimde yönetebilmesi gerekir (Küçükahmet, 1999). Öğretimde farklı yöntemleri birlikte kullanabilme ve yöntem zenginliğine gitme artık evrensel bir kural haline gelmiştir (Küçükahmet, 1983). Günümüzde öğretim-öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde öğretmenin sınıftaki rolü değişmiş durumdadır. Geleneksel eğitimdeki bilgi kazandırma yaklaşımının bir sonucu olarak hedeflerle yöntemler arasında gevşek bir ilişki söz konusu iken, artık eğitim uygulamalarında eleştirel düşünme alışkanlıkları kazandırmaya önem verildiği ve hedefler ile yöntemlerin sıkıca ilişkilendirildiği görülmektedir (Olson, 1992). Öğretim-öğrenme sürecinin yönetilmesine ilişkin değişen bu anlayışın öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında uygulama alanı bulması ve öğretmenlik uygulamaları çalışmalarında öğrenilenlerin beceriye dönüştürülmesi gerekir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında kazandıkları bilgi ve becerilerin öğretmenlik uygulamaları sırasında gözlemlenerek değerlendirilmesinin bir çok yararı vardır. Bunların en önemlisi de programı geliştirmektir. Örneğin bir öğretmen yetiştirme programı öğretmen adayından, öğretim ünitelerini planlama yeteneğini sergilemesini isteyebilir. Eğer değerlendirme sonunda aday öğretmenlerde planlama ile ilgili eksikler belirlenirse, programda düzenlemeler yapılabilir (Barrett, 1986).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik değişik dönemlerde farklı çalışmalar yapılmıştır. Son olarak, öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla YÖK-Dünya Bankası projesi olarak adlandırılan bir çalışmanın sonucunda, 1998 yılından itibaren yeni eğitim fakültesi programı uygulamaya konulmuştur. Sözü edilen programda, ülkemizde 1997'ye kadar neredeyse tümü ihmal edilmiş olan özel öğretim yöntemleri, yani sadece ne öğretileceği değil nasıl öğretileceği konusu önem kazanmıştır (Kavcar, 2003).

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, öğretimde planlama ve değerlendirme, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri gibi derslerin uygulama saatleri ile nitelikli öğretmen yetiştirmeye önemli katkılar sağlayacağı belirtilmiş olmasına rağmen, uygulamada neyin yapılacağına ilişkin bir belirsizlik yaşanmaktadır. (Üstüner, 2004). Öğretmenlik formasyonuna yönelik olarak programda yer alan diğer derslerde de, öğretim elemanlarının eski teorik ders anlayışını devam ettirmesi, sınıfların kalabalık olması, yeterli öğretim materyali bulunmaması vb. nedenlerle ders uygulamalarının yeterli ölçüde gerçekleştirilebildiğini söylemek güçtür.

Yukarıda açıklanan eğitimin genel sorunlarının yanı sıra yabancı dil öğretiminin de önemli sorunları bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimine her zaman önem ve öncelik verilmiş olmasına karşın, istenen başarıyı sağlayabildiğimizi söylemek güçtür. Yabancı dil öğretiminde çare olarak düşünülen ve "bir yabancı dili öğrenmek için o yabancı dilde öğretim yapan, yani eğitim dili yabancı dil olan okulda okumalıdır" anlayışıyla yapılan öğretim uygulamalarının da istenilen sonucu sağlayamadığı görülmektedir (Doğan, 1996). Etkin bir yabancı dil öğretimi için öncelikle yapılması gereken, nitelikli yabancı dil öğretmenleri yetiştirmek olmalıdır.

İngilizce öğretmenlerinin sahip olmaları gereken bu niteliklerin başında da, İngilizce'yi öğretirken kullanacakları yöntem bilgisi yeterliği gelmektedir. Bu anlayışın sonucu olarak, öğretmen yetiştiren kurumların öğretmenlik yeterlilikleri konusunda belli standartları sağlamaya ve öğretmenin hizmet öncesi eğitimi sırasında daha iyi yetiştirilmesine yönelik farklı arayış ve uygulamalara yöneldikleri görülmektedir.

Günümüzde bir çok ülkede uygulanan ve ülkemizde de uygulama hazırlıkları yapılan akreditasyon çalışmalarıyla; öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin niteliğinin güvence altına alınması ve eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır (YÖK, 2005). Bu bakımdan her öğretmen yetiştirme programı için dışsal ve içsel değerlendirmelerin yapılarak programların geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında okuyan ve öğretmenlik uygulamasına katılmış olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının), öğretim yöntem ve tekniklerindeki kendi yeterliliklerine ilişkin algılarını, dolayısıyla onlara yöntem bilgisi kazandırmada programın etkililiğini belirlemek ve uygulanan programı geliştirme konusunda ilgililere önerilerde bulunmaktır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı son sınıfında okuyan ve öğretmenlik uygulamasına (staj) katılmış olan öğrencilerin, anlatma, tartışma, örnek olay inceleme, soru-yanıt yöntemleri ile gösteri, drama, rol oynama, beyin fırtınası ve mikro öğretim teknikleri konusunda kendilerini ne derecede yeterli bulduklarını belirlemek amacıyla geliştirilen algı ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Bu araştırma ile ortaya çıkan bulgular sözü edilen programda okuyan öğrenciler ve adı geçen program için geçerlidir.

YÖNTEM

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırma, 2003-2004 öğretim yılının ikinci döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği normal örgün ve ikinci öğretim programı son sınıfında okuyan 124 öğrenciden, 100 öğrenci örneklem grubu seçilerek yürütülmüş, örnekleme giren öğrencilerin 97'sinden yanıt alınabilmiştir.

Veri toplama aracı geliştirilmeden önce İngilizce öğretmenliği programı son sınıfında okuyan 10 öğrenciden öğretmenlik formasyonu bakımından kendilerini yeterli ve yetersiz buldukları yönleri yazmaları istenmiştir. Yazılı yanıtların değerlendirilmesi sonucu, yetersizliklerin daha çok öğretim yöntem ve tekniklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu konudaki yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla çok yeterli, yeterli, yetersiz derecelerinden oluşan üçlü likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra deneme formu bir grup öğrenciye uygulanmış, ölçekte yer alan maddelerin açık ve anlaşılabilirliği konusunda kendileriyle görüşülmüştür. Bu uygulamalar sonucunda ölçeğe son şekli verilerek örneklem grubuna uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 9,05 paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğrencilerin, öğretim yöntem ve tekniklerinde kendilerini yeterli bulma derecelerine ilişkin algıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin öğretim yöntem ve tekniklerinde kendilerini yeterli bulma dereceleri

Yöntem ya da Teknik	Çok Yeterli		Kısmen yeterli YFYEYeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatma	41	42.2	51	52,6	5	5,2	97	100.0
Tartışma	17	17.7	64	66.7	15	15,6	96	100.0
Örnek olay inceleme	9	9.4	44	45.8	43	44,8	96	100.0
Gösteri	29	30.2	47	49.0	20	20,8	96	100.0
Soru-yanıt	44	47.3	42	45.2	7	7,5	93	100.0
Drama	11	11.4	40	41.7	45	46,9	96	100.0
Rol oynama	17	17.5	42	43.3	38	39,2	97	100.0
Beyin fırtınası	21	21.7	56	57.7	20	20,6	97	100.0
Mikro öğretim	13	13.8	41	43.1	41	43,1	95	100.0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir bölümünün tabloda yer alan yöntem ve teknikler konusunda kendilerini çok yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Anlatma yönteminde öğrencilerin yüzde 42,2’si soru-yanıt yönteminde yüzde 47,3’ü, gösteri tekniğinde yüzde 30,2’si kendilerini çok yeterli olarak algılarken, diğer yöntem ve tekniklerde kendilerini çok yeterli olarak algılama oranı yüzde 20 ve daha aşağı değerler olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak en etkili tekniklerden olan drama ve rol oynama tekniklerindeki yeterliliklerine ilişkin algıları incelendiğinde, kendilerini dramada yüzde 11.4’ü, rol oynamada yüzde 17,5’i çok yeterli bulurken, drama tekniği için yüzde 46,9 ve rol oynama tekniği için yüzde 39,2’sinin yetersiz olarak algıladığı görülmektedir. Bu durum uygulanan eğitim programının yeterince etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Seferoğlu (2004) tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri” konulu araştırmada, öğrenciler yeterliliklerin önemli bir kısmında kendilerini orta ve iyi derecede değerlendirmektedirler. Bu çalışmada öğretim yapma ile ilgili yeterlilik maddeleri içinde en yüksek ortalamayı soru-yanıt yöntemiyle öğretim yapma maddesi alırken, en düşük

ortalamayı da rol oynama tekniğiyle öğretim yapma maddesinin aldığı görülmektedir. Sözü edilen araştırmada elde edilen soru-yanıt yöntemi ve rol oynama tekniğine ilişkin bulgular yeterlilik sıralaması açısından, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda öğrenciler, bu iki tekniğin dışında kalan yöntem ve tekniklerin bazılarında yüzde 50'nin biraz altında, diğerlerinde ise, yüzde 50'nin biraz üstünde kendilerini kısmen yeterli bulmaktadırlar.

İngilizce öğretiminin temelini oluşturan dinleme, konuşma, okuma, ve yazma becerilerinin ancak öğrencilerin yaparak yaşayarak yer aldıkları, yani etkin katılımlarına dayanan bir öğretim süreci ile geliştirilebileceği dikkate alınacak olursa, örneklemini oluşturan adayların büyük bir bölümünün öğretmen olarak eğitim sisteminde görev aldıklarında öğrenci merkezli olarak adlandırılabilir bir çok yöntem ve tekniği kullanamayacağı söylenebilir.

Halbuki etkili bir öğrenme-öğretme süreci yaratabilmek için öğrencilerin dersin hedeflerinin farkına varmalarını sağlamak, kararlar, emirler ve davranışlar için kabul edilebilir açıklamalar vermek, öğrencileri öğrenci-öğretmen etkileşimi kadar öğrenci-öğrenci etkileşimi için cesaretlendirmek ve öğrencilerin davranışları hakkında onlara yapıcı dönütler sağlamak gerekir (Poster, 1993). Bu ise, öğretim yöntem ve tekniklerinde yeterli olan bir öğretmenin yaratabileceği bir süreçtir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini öğretmenlik uygulaması sırasında uygulayabilme dereceleri

Yöntem ya da Teknik	Çok Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatma	50	52.1	40	41.7	6	6.3	96	100.0
Tartışma	12	12.6	51	53.7	32	33.7	95	100.0
Örnek olay inceleme	8	8.4	24	25.3	63	66.3	95	100.0
Gösteri	17	18.1	37	39.4	40	42.6	94	100.0
Soru-yanıt	50	52.1	36	37.5	10	10.4	96	100.0
Drama	10	10.6	29	30.9	55	58.5	94	100.0
Rol oynama	8	8.5	31	33.0	55	58.5	94	100.0
Beyin fırtınası	13	13.7	40	42.1	42	44.2	95	100.0
Mikro öğretim	7	7.4	26	27.7	61	64.9	94	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, İngilizce öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında farklı yöntem ve teknikleri yeterince uygulayamadıkları, dolayısıyla da öğretim yöntem ve tekniklerinin bir çoğunda deneyim kazanamadıkları görülmektedir. Aslında öğretmen adayları açısından, öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilik alguları ile bunları öğretim sürecinde uygulayabilme durumlarının benzerlik göstermesi beklenen bir durumdur. Öğretmen adaylarının yüzde 52.1'i anlatma ve soru yanıt yöntemlerini yeterince uygulayabildiklerini belirtmiş olmalarına karşın, diğer yöntem ve teknikleri çok yeterli olarak uygulayabilme oranları yüzde 18,1'in altında değerler olarak görülmektedir.

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi (Demirel, 1993) ve "dil öğretimi için doğal bir ortam yaratılması" gerekmektedir (Kavcar ve diğerleri, 1998).

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının küçük bir bölümünün, öğretmenlik mesleğine başladıklarında öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için kullanmaları gereken örnek olay inceleme, tartışma yöntemleri ile drama, ve rol oynama tekniklerini öğretmenlik uygulaması sırasında “çok yeterli” ölçüsünde uygulayabildiklerini belirtmiş olmalarına karşın, söz konusu yöntem ve teknikleri uygulamayı yeterince gerçekleştiremediklerini belirtenlerin oranları yüzde 33.7 ile 66.3 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara bakarak, üniversite eğitimi sırasında yöntem bilgisindeki eksik yetişmenin, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarına da yansıdığı, bir deneyim kazanma süreci de olan öğretmenlik uygulamasının, onlara yöntem ve teknikler konusunda deneyim kazandırmada yeterince etkili olamadığı söylenebilir.

Okullardaki öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmen adayı açısından yararlı sonuçlar doğurabilmesi için okullardaki uygulama öğretmenlerinin kendi deneyimlerini adaylarla paylaşmaları, yani değişik yöntem ve teknikleri uygulayarak öğretmen adaylarının model alabilecekleri örnekler sunmaları gerekir. Bu süreçle ilgili algıların paylaşılması ve deneyimlerin değerlendirilmesinin yapılması, adayın yapabileceklerinin derecesini görebilmesini, amaçlarını gözden geçirebilmesini, planlarını okul politikasıyla uyumlu hale getirebilmesini ve kaynaklarını düzenlemesini sağlayarak aday açısından önemli bir eğitim fırsatı yaratır (Poster, 1993).

Araştırmamızda İngilizce öğretmen adaylarına, uygulama yaptıkları okuldaki rehber öğretmenin araştırmamıza konu olan yöntem ve teknikleri ne derece uyguladıkları sorulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarına göre okullardaki rehber öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygulayabilme dereceleri

Yöntem ya da teknik	Çok Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatma	61	63.5	30	31.3	5	5.2	96	100.0
Tartışma	28	29.1	47	49	21	21.9	96	100.0
Örnek olay inceleme	16	16.8	41	43.2	38	40	95	100.0
Gösteri	26	27	40	41.7	30	31.3	96	100.0
Soru-yanıt	57	59.3	30	31.3	9	9.4	96	100.0
Drama	18	19.3	30	32.3	45	48.4	93	100.0
Rol oynama	14	14.9	35	37.2	45	47.9	94	100.0
Beyin fırtınası	25	26.6	33	35.1	36	38.3	94	100.0
Mikro öğretim	13	13.8	30	31.9	51	54.3	94	100.0

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının yüzde 63.5'i anlatma, yüzde 59.3'ü soru-yanıt, yüzde 29.1' i tartışma yöntemlerinde okullardaki İngilizce uygulama öğretmenlerinin sağladığı deneyimi çok yeterli olarak algılamakta, bu yöntem ve tekniklerin dışında kalan yöntem ve tekniklerde kendilerine sunulan deneyimi çok yeterli olarak algılamakta oranı yüzde 27 ile 13.8 arasında oldukça düşük düzeydedir. Öğretmen adayları İngilizce uygulama öğretmenlerinin değişik yöntem ve teknikleri derslerinde uygulayarak sağladığı deneyimi, yöntem ve tekniklere göre farklılıklar görülmeyle birlikte yüzde 54.3 ile 5.2 arasında değişen oranlarda olmak üzere yetersiz olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç, okullardaki İngilizce uygulama öğretmenlerince öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili uygun ve yeterli örnekler sunulmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Okçabal ve arkadaşlarınınca yapılan bir araştırmada (Okçabal ve diğerleri, 2003), öğretmenlerin farklı yollar kullanarak dersi ilginç hale getirmeleri, derslerde çeşitli

araç ve gereçler kullanmaları, öğrencilerin eleştirilerine karşı açık olmaları, öğrencilerle iyi iletişim içinde olmaları, öğrencileri yaratıcı olmaya özendirmeleri ve araştırmaya yönlendirmeleri konularında öğrencilerin yüzde 30 kadarı olumlu düşünmektedir.

Araştırmamızın öğretmenlerin farklı yöntemleri yeterince kullanamadıklarına ilişkin bulgularını, sözü edilen araştırma bulguları desteklemektedir.

Bir çok Eğitim Fakültesinde öğrenci sayısının kalabalık, buna karşılık uygulama okullarının kapasitelerinin yetersiz olması nedeniyle, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını gerektiği gibi yapamadıkları bilinmektedir. Uygulama okulu yöneticilerinin: “Öğretmen adayları okula gelmesin, biz gelmiş gibi imza atalım” şeklindeki ifadeleri bu alanda önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Kavcar, 2003). Bir başka deyişle, bazı okul müdürü ve öğretmenlerince öğretmenlik uygulaması gereksiz bir formaliteyi tamamlamak olarak algılanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği programı son sınıfında okuyan İngilizce öğretmen adayları yöntem bilgisi konusunda kendilerini yeterli olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç uygulanan eğitim programının yeterince etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Sözü edilen programda sınıfların kalabalık olması nedeniyle, yöntem bilgisi yeterliği kazandırmada öğrencilerin derslerde gerektiği kadar uygulamalara katılmaması, öğretim üyesi sayısındaki yetersizlikler ve onların nitelikleri, program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri ve ölçme-değerlendirme gibi birbirinden farklı uzmanlıklar gerektiren farklı disiplinlerin, 1998’de uygulamaya konulan programla öğretimde planlama ve değerlendirme adıyla tek bir ders olarak birleştirilmesi sonucunda dersi okutan öğretim elemanlarının öğretimde kendi uzmanlık alanına ağırlık verirken, diğer alanların öğretiminde ortaya çıkan yetersizlikler, yöntem bilgisi kazandıracak derslerde uygulamaların gerçek koşullarda yapılamaması, fakülteadaki sınıfların fiziksel koşullarının ve araç-gereç durumunun bazı yöntem ve teknikleri uygulamaya elverişli olmaması gibi nedenler, İngilizce öğretmenliği programlarda yer alan uygulamalı derslerin gerektiği gibi yapılmasını engelleyen başlıca etkenler olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca yöntem bilgisi kazandırmaya yönelik uygulamalı derslerde, öğrencilere ne tür uygulamalar yaptırılacağı konusunda açıklık ve bu konuda yeterli kaynak kitap, kılavuz vb materyal olmaması nedeniyle, aynı dersi okutan farklı öğretim elemanlarınca değişik uygulama çalışmaları gerçekleştirilmekte, çoğu kez de dersler kuramsal bilgi aktarımına dönüştürülmektedir.

Araştırmamıza konu olan İngilizce öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin büyük bir bölümünün öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uygulamada kendilerini yeterli olarak algılamadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarına göre, kendilerine rehberlik yapan öğretmenlerin de, öğrencilerin etkin katılımına olanak veren yöntem ve teknikleri yeterince kullanmadıkları için, öğretmenlik uygulaması ile amaçlanan öğretmen adaylarının bilgi ve deneyim kazanması da yeterince sağlanamamaktadır.

İngilizce uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına model olamamalarının temelinde onların da benzer bir süreçle yetişmiş olmalarının yattığı ve yöntem bilgisi konusunda yeterlilik sorunu bulunduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre yapılması gerekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Diğer üniversitelerin İngilizce öğretmenliği programlarında da benzer araştırmaların yapılarak, öğretmen adaylarına öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlilik kazandırma konusunda, 1998 yılından bu yana eğitim fakültelerinde uygulanan programın genel bir değerlendirmesi yapılmalıdır.

Araştırmamıza konu olan programda görev alan öğretim elemanlarına yöntem bilgisi kazandırmaya yönelik seminerler düzenlenmeli, onların bu tür kurs ve seminerlere katılımları özendirilmelidir.

Öğretmen yetiştiren programların kontenjanları belirlenirken, öğretim üyesi sayısı, derslik, laboratuvar, kütüphane, atölye vb. ortamların yeterlilik düzeyi dikkate alınmalıdır. Bu programlarda sınıf mevcutları olabildiğince az sayıda (en fazla 25) öğrenciden oluşmalıdır.

Yöntem bilgisi kazandıran derslerde yapılacak uygulama etkinlikleri ve bunlarla ilgili ölçütlerin neler olacağı belirlenmelidir. Ayrıca bu dersler için ders kitaplarının yanında uygulama kılavuzları da hazırlanmalıdır.

Her öğretmen adayına her yöntem ve teknikle ilgili olarak en az bir uygulama fırsatı verilmeli, herhangi bir yöntem ya da tekniği uygulama konusunda eksik ya da yetersiz olduğu belirlenen öğrencilerin, bu konudaki eksikliklerini giderebilecekleri farklı öğrenme yaşantıları geçirmeleri için ortam yaratılmalı ve onların her yöntem ve tekniği asgari düzeyde de olsa uygulayabilir duruma gelmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adayına yöntem bilgisi kazandırmaya yönelik derslerin uygulamalarının dersi okutan öğretim elemanının gözetiminde gerçek okul koşullarında gerçekleştirilmesi, öğretmen adayının deneyim kazanması açısından daha yararlı olur.

Öğretmen adaylarının uygulama yapacağı okulların nitelikleri ve onlara danışmanlık yapacak olan uygulama öğretmenlerinin yeterlilik ölçütleri belirlenmeli, bu ölçütleri karşılayamayan okul ve öğretmenlere uygulama öğrencisi gönderilmemelidir. Ayrıca, uygulama öğretmenleri hizmet-içi eğitim kursları yoluyla yöntem bilgisi konusunda yetiştirilmelidir.

Tıp Fakültelerindeki araştırma ve uygulama hastanesi modeline benzer Eğitim Fakültesi araştırma ve uygulama okulları kurulmalı, öğretmen adayı fakültede kuramsal olarak edindiği bilgileri bu okulda görerek-yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir.

KAYNAKÇA

- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Barrett, J. (1986). Evaluation of Student Teachers. *Eric Digest 13*, [Online] Retrived on 03 June 2005, at URL : <http://ericae.net/db/edo/ED278658.htm>.
- Demirel, Ö. (1993) *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Usem Yayınları.
- Doğan, M.(1996) Yabancı Dil Öğrenimi Ve Yabancı Dilde Öğretim, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~dogan/16.html>, adresinden 03 Haziran 2005 tarihinde indirilmiştir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F ve Sever S. (1998). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, Cahit. (2002). Türkçe'nin Güncel Sorunları, *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi -Online*, 25 <http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimler/sayi27/kavcar.htm>. adresinden 05 Ocak 2005 tarihinde indirilmiştir.
- _____, (2003), Alan Öğretmeni Yetiştirme, *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (21-23 Mayıs Cumhuriyet Üniversitesi Sivas)*, 81-89, Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Küçükahmet, Leyla. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- _____, (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Okçabal, R., Akpınar Y., Caner A., Erkin E., Gök F., Ünlühisarcıklı Ö. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Olson, John. (1992) *Developing Teachers and Teaching (Understanding Teaching)*. Miton Keynes - Philadelphia: Open University Press.
- Poster, Cyril and Doreen. (1993). *Teacher Appraisal*. 2nd. Ed. London and New York: Routledge.
- Seferoğlu, Sadi. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Şahin, Ali Ekber, Bircan İ, Karakütük K, Senemoğlu N, Tezcan M, Yanpar T, Erdem A. R, ve Erkiş T.A, Editör: Veysel Sönmez, (2004) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üstüner, Mehmet. (2000) Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (5), 63-82.
- YÖK. *Akreditasyon Süreci*, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/bol1/bolum1_1.html, adresinden 01 Haziran 2005 tarihinde indirilmiştir..

SUMMARY

Introduction

There are a number of competencies required to obtain teaching qualifications for student teachers' general education and subject teaching. Methodology is one of the most important qualifications, because teachers should be able to utilise various methods and techniques in order to manage the teaching-learning process. Due to this fact, in Turkey, in the curriculum development for teacher training programmes, methodology has always been given prior emphasis. As a result of this approach, enabling student teachers to gain competencies in methodology in addition to various practices, planning and evaluation in teaching have been implemented in the curriculum of the Educational Faculty programmes in application since 1998. Research on to what extent this programme has been effective is rather limited. Due to this fact, at the outcome of in-school practice teaching of senior students studying at the Department of English Teaching at Ziya Gökalp Educational Faculty of Dicle University, this study was aimed to determine the student teachers' perception of their competencies in methodology and their methodological experiences as supplied by the supervisor teachers.

Methods

A three-level perception scale was developed by the researcher to measure the perceptions of student teachers of English about their competencies in teaching methods and techniques. Data was collected according to the following levels: very competent; competent; and incompetent. An expert was consulted for the validity of this scale. The reliability of Alpha obtained was 0.87. The scale was applied to 100 student teachers, 97 of whom answered the survey. In analysis of the data, frequency and percentages were used.

Result

According to the findings of the research, in lecturing method 42.2 percent of the student teachers perceive themselves as very competent, in question-answer method 47.3 percent, and in demonstration method 30.2 percent. Percentages of the student teachers in the methods and techniques other than the above varies as low as 9.4 to 21.7 percent. However, when student teachers commence professional teaching, they perceive themselves as incompetent in drama technique (46.9 percent), in case study method (44.8 percent) and in role-play technique (39.2 percent), all of which are essential methods to improve learners' language skills. These results could be an interpretation of the student-teachers being incapable of using student-centred teaching methods and techniques when they commence their teaching profession.

There are significant similarities between student teachers' perceptions of their own competencies in various teaching methods and the rate of their application during their practice teaching at schools.

Student teachers' practice studies at schools have significant contributions for student teachers in acquiring experience and competencies in teaching methods and techniques. Supervisor teachers should present various models of teaching methods and techniques by applying those models. According to student teachers' perceptions of the sufficiency of the methods applications supplied by the supervisor teachers, the lecturing method ranked at 63.5 percent, the question and answer method 59.3 percent and the group discussion method was ranked at 29.1 percent,

while the perceptions of the sufficiency of methods other than those mentioned above varied from 27 percent to 13.8 percent. However, student teachers perceive the application experiences supplied by the supervisor teachers as insufficient on micro-teaching technique, 54.3 percent; drama technique, 48.4 percent; role-play technique, 47.4 percent; case study method 40 percent; and brain-storming technique, 38.3 percent.

Discussion and Conclusion

It could be interpreted that the curriculum in application at Ziya Gökalp Educational Faculty has not been effective. Therefore, student teachers would not be capable of utilizing various teaching methods and techniques effectively when they commence their teaching profession. The results of this research indicate that student teachers were not adequately trained in methodology, in particular, student-centered methods and techniques. The possible reasons behind this fact could be listed as the incompetence of faculty members in methodology, overcrowded classrooms, limited or no appropriate teaching materials and dissatisfaction of student teachers' learning experiences. Researches on to what extent the above reasons have impact on student teachers' training should be conducted.

The following improvements should be made in teaching methods and techniques for a better training of the student teachers of English studying at Ziya Gökalp Educational Faculty of Dicle University:

An evaluation of the curriculum, which has been in application since 1998 at the other departments of English at the Educational Faculties in Turkey, should be made upon conducting similar researches. When admitting students to Educational Faculties, the qualifications and the number of faculty members as well as the physical and technical infrastructure of faculties should be taken into consideration. The number of students in English department classes should be kept minimal; that is, classes should not be more than 25 students. Teachers in teacher training programs at Ziya Gökalp Educational Faculty of Dicle University should be appointed according to their field of expertise. All student teachers of English at Ziya Gökalp Educational Faculty of Dicle University should be given an opportunity to apply various methods and techniques during their training. As the Planning and Evaluation subject covers various disciplines, these disciplines entail expertise of many fields. For this reason Teaching Principles and Methods should be taught as a totally separate lesson with practice applications. Practice schools should administratively be in closer relationship with Educational Faculties as in research hospitals of medical faculties. Supervisor teachers to be employed at practice schools should be selected among experienced and successful teachers.

Teaching Typically Developing Children to Help Their Peers with Various Special Needs via Simulation Activities

Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Çeşitli Özür Gruplarından Akranlarına Yardım Etmeyi Simulasyon Yoluyla Öğretimin Etkliliği

Sema BATU*
Ayten UYSAL**

ABSTRACT The purpose of the present study was to evaluate the effectiveness of simulation activities to teach helping behaviors to typically developing children. Three dyads of nine years old regular education students participated in the study. In every dyad, one of the students was the role player (who played the role of the child with various special needs) and the other was the guide (who taught different activities to the role player). The activities chosen for each special needs type were as follows: (a) playing dominos for mental retardation, (b) wearing a sweatshirt for physical impairment, and (c) matching patterns for blindness. A multiple probe design across behaviors was used to teach the skills to the participants. The dependent variables of the study were: (a) guiding the student with visual impairment to go to the desk and then to match different patterns, (b) guiding the student with physical impairment to wear a sweatshirt, and (c) guiding the student with mental retardation for playing domino. The independent variable of the study was the simulation based instruction. The results of the study revealed that three guides learned to provide appropriate help to their peers playing the role of a child with special needs. Also, simulation activities were found to be effective while teaching to be guides of children with special needs.

Key Words: inclusion, simulation activities, special needs.

ÖZ Bu çalışmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli akranlarına yardım etme becerilerinin öğretilmesinde simulasyon yönteminin etkililiğini sınamaktır. Dokuz yaşında ikişer öğrenciden oluşan üç grup araştırmanın denek grubunu oluşturmuştur. Her bir grupta öğrencilerden biri rol oynayan (özel gereksinimli rolü), diğeri ise, rehber (rol oynayana değişik etkinlikler öğreten) olmuştur. Her bir özür grubu için seçilen etkinlikler şunlardır: (a) zihin özürü için domino oynama, (b) fiziksel özür için süeter giyme, ve (c) görme özürü için yüzey eşleme. Araştırmanın bağımlı değişkenleri: (a) görme özürü öğrencinin sırasına gitmesine ve yüzeyleri eşlemesine, (b) fiziksel özürü öğrencinin süeter giymesine ve (c) zihin özürü öğrencinin domino oynamasına rehberlik yapma davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, simulasyon yöntemiyle öğre-

* Anadolu University, esbatu@anadolu.edu.tr

** Anadolu University, auysal@anadolu.edu.tr

timdir. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin simülasyon yoluyla yapıla öğretim ile, özel gereksinimli akranlarına gereksinim duydukları zaman gerektiği kadar yardımcı olma davranışını kazandıkları ve bu davranışları öğretimin tamamlanmasından üç hafta sonra da sürdürdükleri gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: kaynaştırma, simülasyon öğretimi, özel gereksinimli öğrenciler

Inclusion has always been a confusing issue for regular education teachers and typically developing students because both groups usually do not know much about children with special needs. It may be that if only they had known more about the children with special needs, they might be more comfortable with them. In order to be successful in inclusion, both regular teachers and students should be prepared for inclusion implications in the school and also in the classroom.

Since regular class teachers are the ones who can affect the regular class students' thoughts and beliefs towards children with special needs, they are very important aspects of the inclusion practices. If the teacher is in accepting manner towards the included student, s/he can change the opinions of regular class students positively via her/his efforts during inclusion (Link, 1991; Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1995; Tiegerman-Farber & Radziewicz, 1998). However, for teachers to be effective in inclusion, various in-service courses should be provided to them. In-service courses might be about: (a) including children with various special needs, (b) teaching typically developing children about their peers with special needs, (c) parent education, (d) classroom management, and (e) training for related staff (Tiegerman-Farber & Radziewicz, 1998).

Results of several studies on the effectiveness of inclusion reveal the importance of positive peer attitudes and interaction during inclusion (Forlin & Cole, 1994; Lewis, 1995; Mejer, Pijl & Hegarty, 1994; Roberts & Smith, 1999). Positive peer attitudes and interaction can be enhanced by preparing typically developing peers for inclusion.

Preparing typically developing peers for inclusion involves many preparation activities. These activities include providing information about the types of the special needs, characteristics of the special needs, strengths and weaknesses of the types of special needs, the characteristics of the specific student, the needs of the student, etc. For the typically developing students to understand what their peers with special needs may feel and need, the simulation activities (disability awareness training) are identified to be effective preparation activities before and during inclusion (Remus & Adcock, 1998).

Literature shows that positive peer attitudes and interaction positively affects inclusion practices (Bentz & Fuchs, 1996; Krajewski & Flaherty, 2000; Roberts & Smith, 1999). Roberts and Smith (1999) examined the relationship between the attitudes and behavior of primary school children towards peers with physical disabilities included in regular classes. Children's attitudes toward peers with special needs, their behavioral intentions to interact with these peers, and the amount of control they perceived having over interactional behavior were assessed using self-report measures. The mentioned variables were used to predict the amount of time children reported spending with their classmates with physical disabilities in the

classroom and on the playground. Children's attitudes and perceived behavioral control were significant predictors of their intentions to interact with a student with physical disability.

Krajewski and Flaherty (2000) examined the attitudes of 144 high school students toward individuals who have mental retardation using the Mental Retardation Attitude Inventory-Revised (Antonak & Harth, 1994). Results of the study indicated that gender and frequency of contact with individuals with mental retardation influence attitudes of typically developing individuals toward individuals with mental retardation.

Moreover, Bentz and Fuchs (1996) investigated the effects of providing training and practice in helping behaviors to students during peer tutoring in mathematics classes. Twenty regular education teachers were the participants of the study. Each teacher identified groups of two students as a team. Each team consisted of one average achieving student and one student with a learning disability. All the classes were selected randomly for two different treatments: (a) peer tutoring experience with additional training in how to help, and (b) peer tutoring experience without training in how to help. The results of the study revealed that trained students who received the helping training provided more helping behaviors than the untrained students.

Based on the information from the literature cited, it can be said that positive attitudes and interaction can be enhanced via some pretraining activities conducted by the regular teacher in the class. Based on earlier studies, the present study was conducted. The purpose of the study was to evaluate the effectiveness of simulation activities to teach helping behaviors to typically developing peers.

METHOD

Participants

The participants of the study were three dyads of nine year old regular education students (blue, green and yellow) attending to a primary school which was in the campus area of a university. Each group consisted of two students. All of the participants were typically developing children with no identified special needs. In each dyad, one of the students was the role player who played the role of the child with special needs and the other student was the guide who taught different activities to her/his peer who played the role of a child with different special needs. Dyad Blue consisted of two male participants whereas Dyad Green and Dyad Yellow consisted of two female participants in each.

For selecting the participants, the researchers went to the students' class and asked them if they knew how to play domino and if they had any relatives or neighbors having any type of special needs. Then, the students who did not know how to play domino and had no relatives or neighbors having any type of special needs were asked if they would be willing to participate in such a study. Among all, ten students were willing to participate in the study. Volunteer students were then asked to draw lots to determine participants of the study.

None of the participants had any experience of helping an individual with a special need. After the participants were selected, the author called all of the children's parents, gave information about the study, and asked for their consents for their children to participate in the study.

Setting and Materials

The study was conducted in the third grade class of the school, for three days of every week during the whole spring semester of the school year. Although there were no included students in the classrooms, many students with special needs were included in the other classes of the school, especially those with hearing impairments. The sessions were conducted during the lunch break, after the participants had their lunch.

During the study, different materials were used for each type of special needs: mental retardation: a set of wooden domino play with different number of black dots; physical impairment: a sweatshirt which is one size larger than the students' size; and for visual impairment: a pattern matching tray with eight different patterns (e.g., velvet, linen, emery paper, plain plastic, rough plastic, etc.).

All the skills were analyzed (see Table 1) and the checklists were prepared according to the analysis. The second author conducted all sessions with the participants. A handycam video camera was set up into the class before each session and all the sessions were recorded. Recorded data were used for the inter-observer and procedural reliability analyses.

Table 1

Example of Task Analysis

Guiding the student with physical impairment to wear a sweatshirt

1. Put the sweatshirt on the table with it's front facing the table.
2. Tells the activity to the role player.
3. Asks the role player to hold the middle of the sweatshirt's waist with his/her one hand.
4. Asks the role player to move his/her head into the sweatshirt.
5. Asks the role player to take his/her head out of the head hole of the sweatshirt by pulling it with one hand.
 - 5.1. Helps the role player to find the head hole of the sweatshirt by pulling it.
6. Asks the role player to pull the sweatshirt on the disabled arm's side with his/her other hand.
7. Asks the role player to place his/her arm to the arm hole of the sweatshirt.
 - 7.1. Helps the role player by opening the waist of the sweatshirt for him/her to move his/her arm into the arm hole.
8. Asks the role player to push his/her arm until the hand appears on the other side of the arm hole.
 - 8.1. Helps the role player by pulling the waist of the sweatshirt while he/she is pushing his/her arm.
9. Asks the role player to pull the waist of the sweatshirt for it to fit his/her body.
10. Verbally praises correct responses of the role player.

Dependent Variables

(a) *Guiding the student with visual impairment to go to the desk and then match different patterns.* Before the baseline sessions, the participants who played the role of the students with special needs (role player) were trained about how to act like the students with visual impairment. Role-player participants were told to close their eyes with eye covers and then wait for their guides to guide them to go to their desks and then match the patterns with the ones on the matching tray.

The guides were also trained about how to guide their partners go to their desks and then match the patterns with the ones on the matching tray. The training was conducted by the second author (trainer) as if she were the guide and the student were the role player so that the guides would learn what to do when they acted as the guides of their partners. The correct response was determined as independently performing all the steps in the task analysis of guiding the role player to go to his/her desk and to match the patterns with the ones on the matching tray.

(b) *Guiding the student with physical impairment to wear a sweatshirt.* To start the collection of baseline data, the role players were trained to play the role of the students with a physical impairment. During the training, role players were asked to put their right arms in their school uniforms behind their bodies and do what they were told by their guides.

The guides were also trained by the trainer to guide their peers with a physical impairment. The trainer again played the role of the guide. By this way, the guides were able to see how to help the role players during the activities. The correct response was determined as performing all the steps in the task analysis of guiding the role player to wear the sweatshirt independently.

(c) *Guiding the student with mental retardation for playing domino.* At the beginning of this part of the study, the participants who were the role players were trained to play the role of the child with mental retardation. The role players were told to do only what their guide would tell them. None of the participants knew how to play domino, so it was expected to be easy for the role player not to continue to play unless s/he was told what to do next.

The guides, during the day of full probe session, were taught to play domino. During the training session, the trainer played the role of the guides. The correct response was determined as performing all the steps in the task analysis of guiding playing domino independently.

Probe sessions

Probe sessions were conducted before training sessions in order to determine the baseline level of each guide and after the criterion was met by the guides during the training sessions. After meeting the criterion for each type of special needs, the next probe session was conducted.

During probe sessions, (a) the materials were placed in the appropriate place in the class, (b) the trainer provided the attentional cue (i.e. "Are you ready to work?") to the participants, (c) the trainer gave the task direction (i.e. "Now help your partner to do the activity."), (d) correct responses of the guide of each dyad were rewarded orally and incorrect responses of the guides were ignored by the trainer, and (e) the

responses of the guides were recorded by the trainer. At the end of each probe session, the participants were given tangible reinforcers for their attendance and cooperation during the sessions.

The baseline sessions were only conducted on the same day for each of the three dyads. The other probe sessions took place when each of the participants met the criterion for each of the special needs simulation types.

Training Sessions

Every training session started with the trainer providing modeling plus verbal prompting for each step of the activities. First, the trainer guided the student with "visual impairment" to go to the desk and match different patterns took place. During training, the trainer acted as the guide and the guide was the partner of the trainer. During this guide training, the role player waited outside of the classroom. The role player was then brought into the classroom and reminded about their role as an individual with visual impairment. The guide then was asked to help his/her partner as s/he had been taught by the trainer. During this time the trainer provided no feedback and just recorded the responses of the guide. At the end of each training session, both participants of the dyads were rewarded verbally. During each training session, only one trial was conducted with each dyad.

For the other two activities with other two types of special needs types, the same training procedure was followed. At the end of each training session, both participants of the dyads were verbally praised by the trainer. After 100% correct responses were recorded during training, the probe sessions took place for each behavior.

Maintenance sessions

Maintenance sessions were conducted three weeks after the training sessions were completed. Maintenance sessions were conducted the same as the training sessions. As in the other probe sessions, correct responses of the guides were praised orally and incorrect responses were ignored by the trainer.

Experimental Design

A multiple probe design across three behaviors replicated across three participants (Tawney & Gast, 1984) was used to evaluate the effectiveness of simulation activities to teach helping behaviors to typically developing peers.

Reliability

Data of the study were recorded by a handycam camera. Both inter-observer and procedural reliability analyses were conducted from 20% of the data collected. Inter-observer reliability data were collected by the trainer and an assistant professor working in the Research Institute for the Handicapped. The trainer provided information about how to collect the data during inter-observer reliability procedure to the observer. Inter-observer reliability data indicated 100% agreement for all the participants during all the sessions.

Procedural reliability data were collected for assessing the implementation of the teaching plan. The reliability data indicated 99% (range = 99-99) accuracy during probe sessions, 98% (range = 98-99) accuracy during training sessions and 99% (range = 99-100) accuracy during the maintenance sessions.

Social validity

Social validity was assessed via phone interviews with the parents of the students and an informal interview with the classroom teacher of the participants. The parents and the teacher were asked the following questions: (1) What do you think about the research we conducted with your child/student?, (2) Do you think it is important for him/her to learn how to help individuals with special needs?, (3) Are you satisfied with the method used to teach guiding skills to him/her?, and (4) During and at the end of the study, do you think there were any positive changes with him/her toward individuals with special needs?

RESULTS

Instructional data

The results of the study revealed that all the participants met the criterion of the study. As shown on the Figures 1, 2, and 3, data indicated that all the participants acquired guiding skills via simulation activities.

As can be seen in the figures, participants learned and demonstrated each skill quickly after the trainings started. In the first training sessions the participants acquired over 70% correct responses. For all the participants and all the skills 100% correct responses were acquired during the third training sessions for each skill.

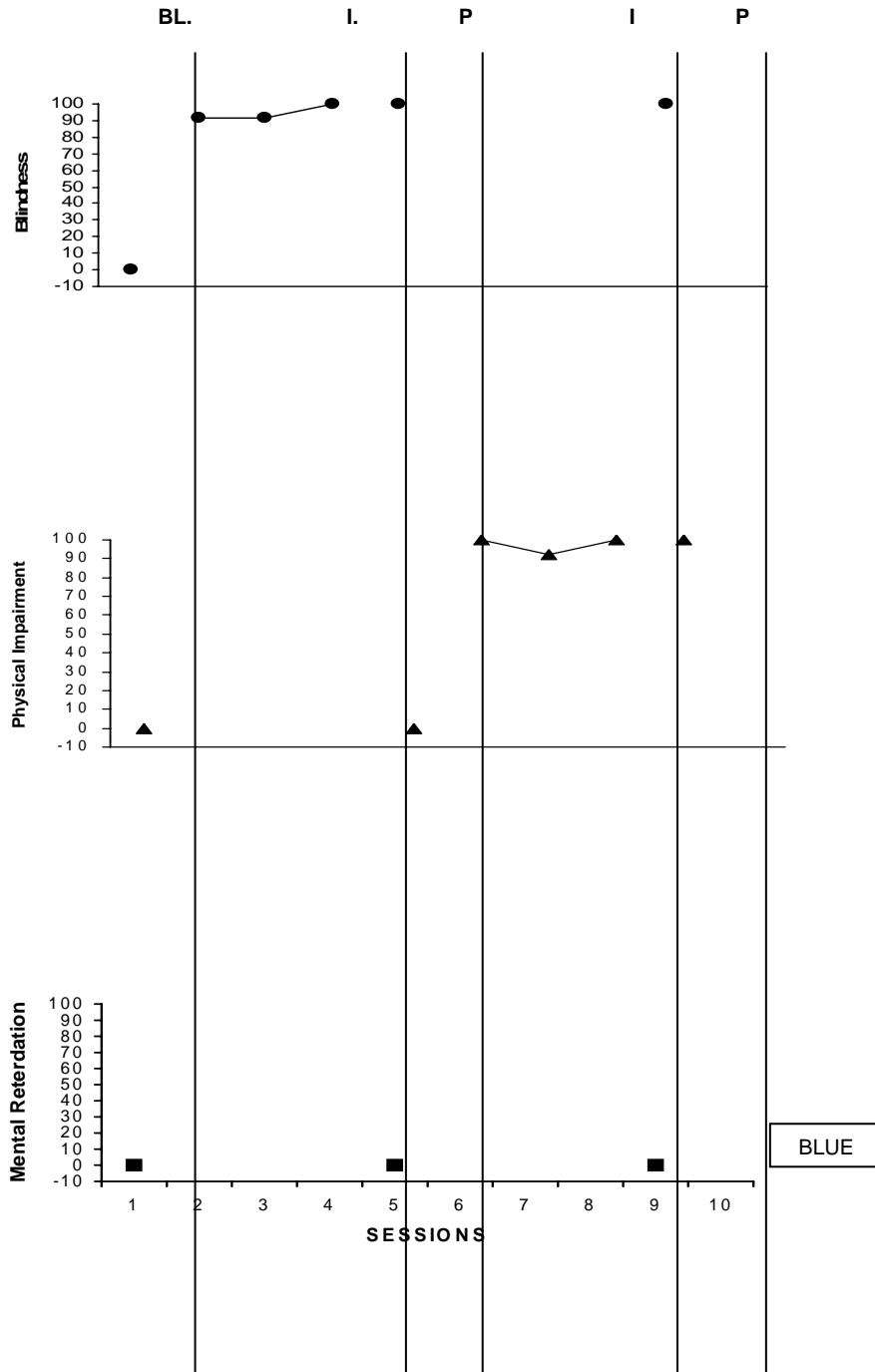


Figure 1: Percentage of correct responses

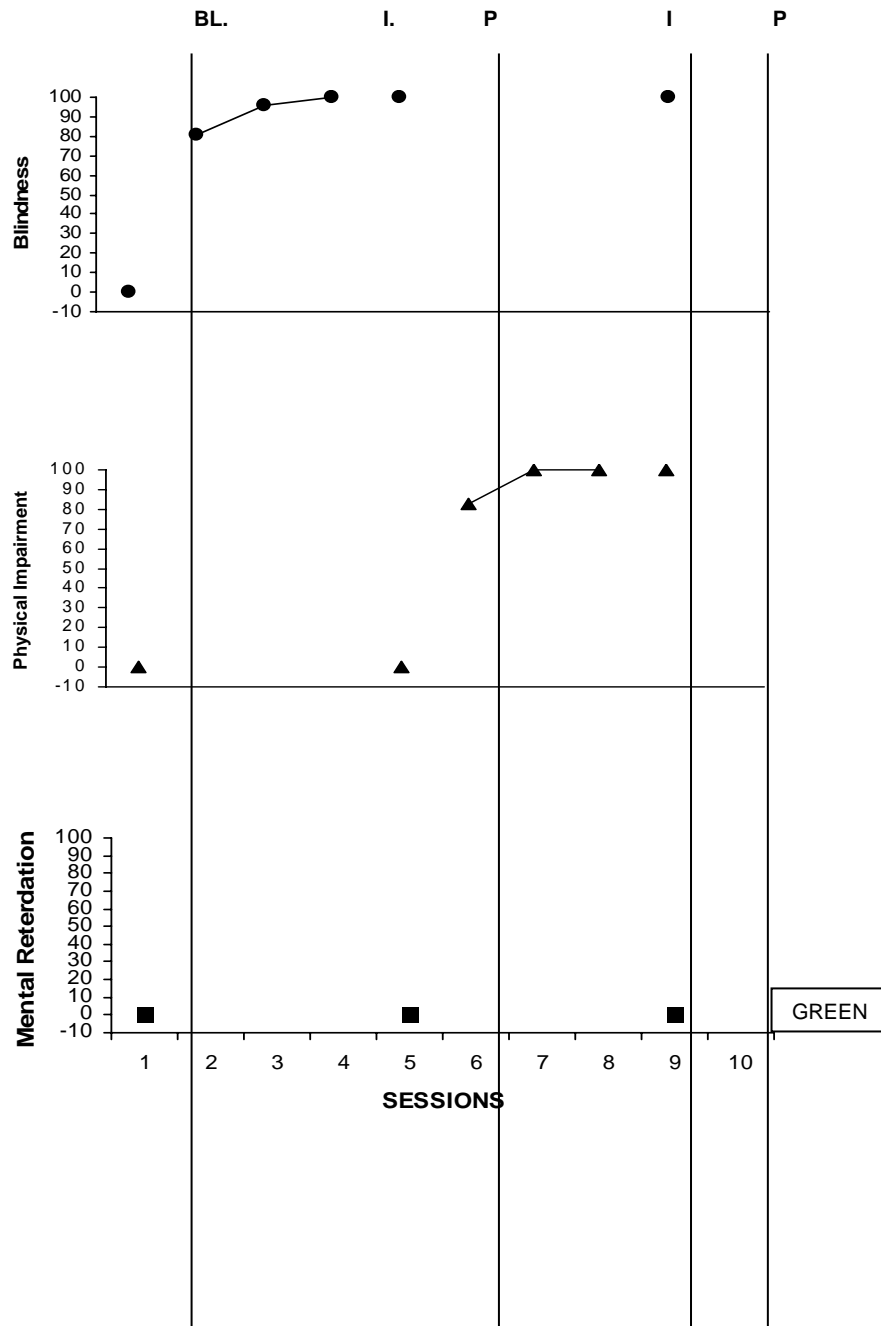


Figure 2: Percentage of correct responses

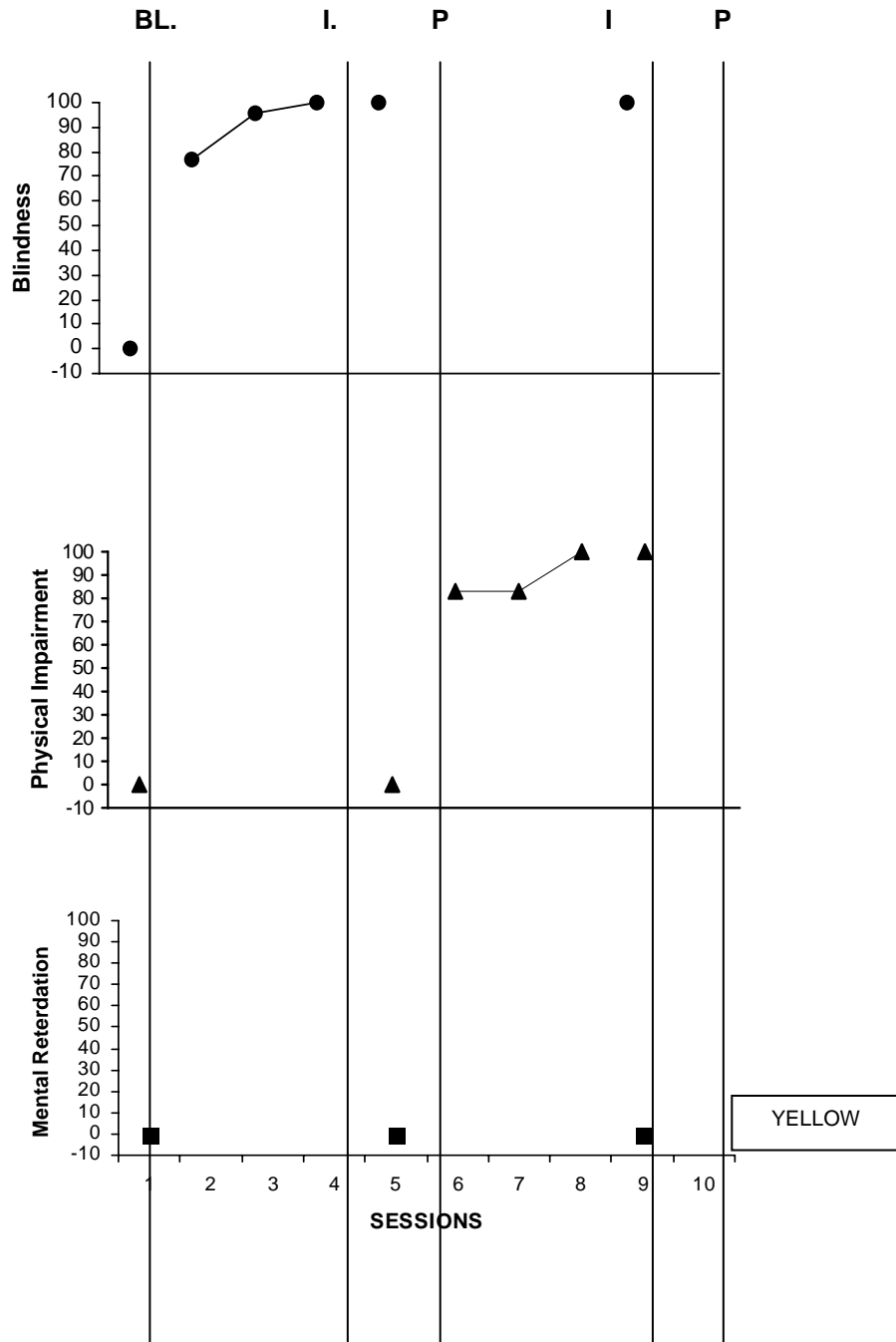


Figure 3: Percentage of correct responses

Maintenance data

As can be seen on the Figures 1, 2 and 3, all participants maintained the guiding skills as they have learned during training sessions. Guide Green maintained the skills she learned at the rate of 94.5 % (range= 92-97%), guide Red maintained the skills she learned at the rate of 94% (range= 86-100%), and guide Blue maintained the skills he learned at the rate of 91.6% (range= 88-94%).

Social validity

The interviews were conducted by the first author with the parents by phone after the study was completed and with the teacher face to face in the teachers' room of the school on the last day of the study. The parents and the teacher expressed their satisfaction with the study conducted and the method used to teach guiding skills to the students.

DISCUSSION

The purpose of the study was to evaluate the effectiveness of simulation activities to teach helping behaviors to typically developing peers. With respect to the purpose of the study, the results revealed that the simulation activities conducted were effective in teaching the target behaviors to typically developing students. According to the effectiveness data, the results showed an increase in the guiding skills of typically developing children consistent with the results reported in the Bentz and Fuchs's (1996) study. The data indicated that training general education students about helping peers with learning disabilities resulted in an increase in the helping behaviors of the trained students.

Depending on the results of the present study, some suggestions can be offered for the future studies and practices on this topic. First, simulation activities can be used to teach guiding skills about different special needs types. Second, generalization of the skills can be assessed after training and maintenance sessions. Third, more simulation activities about different types of special needs might be used to teach additional guiding skills. Fourth, regular education teachers might be trained about using the simulation activities.

In conclusion, simulation activities were effective in teaching helping behaviors to students who were typically developing. Since acceptance by typically developing peers is very essential for the individuals with special needs, it may be necessary to use simulation activities with typically developing children. With these activities, these children may develop empathy toward their peers with special needs. As Roberts and Smith (1999) mentioned, typically developing children may hold positive attitudes, but may also feel they lack the skills or knowledge to interact with their peers with special needs. Simulation activities can be a way of bridging the gap of knowledge and skills to interact with peers with special needs for children who are typically developing. For this reason, this study extends the literature on inclusion by examining the effectiveness of teaching guiding skills via simulation activities.

REFERENCES

- Allan, J. & Sproul, G. (1985). *Mainstreaming Readings and Activities for Counsellors and Teachers*. Toronto: University of Toronto.
- Antonak, R. F. & Harth, R. (1994). Psychometric analysis and revision of the Mental Retardation Attitude Inventory. *Mental Retardation*, 32, 272-280.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri* [Opinions and suggestions of teachers working in a vocational secondary school about inclusion]. Eskisehir: Anadolu University Publications.
- Bentz, J. L. & Fuchs, L. S. (1996). Improving peers' helping behavior to students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 202-215.
- Forlin, C. & Cole, P. (1994). Attributions of the social acceptance and integration of children with mild intellectual disability. *Australian and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20, 11-23.
- Krajevski, J. & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38, 154-162.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Link, M. P. (1991). Is integration really the least restrictive environment?. *Teaching Exceptional Children*, 5, 43-54.
- Meijer, C. J. W., Pijl, S. J. & Hegarty, S. (1994). *New perspectives in special education*. London: Routledge.
- Remus, M. L. & Adcock, B. (1998). *More than shared classrooms: Educating kids with and without disabilities together successfully*. Salt Lake City: Mariah Management.
- Roberts, C. M. & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 35-49.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming*. New Jersey: Merrill.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A. (1995). *Mental retardation*. New York: MacMillan College Publishing Company.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1992). *Controversial issues confronting special education divergent perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tawney, W. J. & Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill Publishing company.
- Tekin, E. & Kircaali-Iftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri* (Errorless teaching procedures in special education). Ankara, Turkey: Nobel Yayınevi.
- Tiegerman-Farber, E. & Radziewics, C. (1998). *Collaborative decision making*. New Jersey: Merrill.

ÖZET

Giriş

Kaynaştırma, hem normal sınıf öğretmenleri hem de normal sınıf öğrencileri için karmaşık bir konu olma özelliği göstermektedir. Her iki grubun da ortak özelliğinin özel gereksinimli bireyler hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamaları olduğu düşünülecek olursa, kaynaştırmanın her iki grup için de karmaşık olması kaçınılmazdır. Olumlu akran tutumlarının ve etkileşiminin gerçekleşebilmesi için gerekli koşullardan biri, öğretmenin hazırlayacağı kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri ile normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırmaya hazırlayarak bilgilenmelerini sağlamaktır. Sınıf öğretmenlerine yol göstereceği düşünülerek bu çalışma planlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli akranlarına yardım etme becerilerinin öğretilmesinde simülasyon yönteminin etkililiğini sınamaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın denek grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda üçüncü sınıfa devam eden, dokuz yaşında ikişer öğrenciden oluşan üç grup oluşturmuştur. Gruplarda yer alan öğrencilerin hiç bir özel gereksinimleri bulunmamaktadır. Grupların oluşturulması sırasında, araştırmacılar önce öğrencilerden çevrelerinde hiç özel gereksinimli tanıdığı olmayanları, daha sonra bunlar arasından domino oynamayı bilmeyenleri belirlemiştir. Her bir grupta öğrencilerden biri rol oynayan (özel gereksinimli rolü), diğeri ise, rehber (rol oynayana değişik etkinlikler öğreten) olmuştur. Her bir özür grubu için seçilen etkinlikler şunlardır: (a) zihin özürü: domino oynama, (b) fiziksel özür: süeter giyme, ve (c) görme özürü: yüzey eşleme.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri: (a) görme özürü öğrencinin sırasına gitmesine ve yüzeyleri eşlemesine, (b) fiziksel özürü öğrencinin süeter giymesine ve (c) zihin özürü öğrencinin domino oynamasına rehberlik yapma davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise, simülasyon yöntemiyle öğretimdir. Araştırma, öğrencilerin kendi sınıflarında öğlen tatilleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma sırasında kullanılan araçlar: (a) zihin özürü: tahta bir domino seti, (b) görme özürü: sekiz farklı materyalden (zımpara, kadife, keten kumaş, plastik, vb.) oluşan bir eşleme seti, ve (c) fiziksel özür: süeter.

Çalışmanın başlangıcında her bir beceri analiz edilmiştir. Araştırmacıların veri toplamada kullandıkları kontrol listeleri beceri analizlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları 5-15 dakika arasında sürmüştür.

Araştırma davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle gerçekleştirilmiş ve üç denek grubuna yinelenmiştir. Araştırmada izleme verileri de toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği analizleri de gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla deneklerin aileleri ve sınıf öğretmeniyle telefon görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında şu sorulara yer verilmiştir: (1) Çocuğunuzla/öğrencinizle gerçekleştirdiğimiz çalışmayla ilgili ne düşünüyorsunuz? (2) Çocuğunuzun/öğrencinizin özel gereksinimli bireylere yardım etmeyi öğrenmesini önemli buluyor musunuz? (3) Çocuğunuza/öğrencinize öğretilen yardım etme tekniklerinden memnun musunuz?

(4) Araştırma sırasında ve sonrasında, çocuğunuzda/öğrencinizde özel gereksinimli bireylere karşı herhangi bir olumlu bir değişiklik olduğunu düşünüyör musunuz?

BULGULAR

Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin simülasyon yoluyla yapılan öğretim ile, özel gereksinimli akranlarına gereksinim duydukları zaman gerektiği kadar yardımcı olma davranışını kazandıkları gözlenmiştir. Ayrıca deneklerin bu davranışları öğretimin tamamlanmasından üç hafta sonra da sürdürdükleri gözlenmiştir. İzleme oturumları sırasında Yeşil grubun öğrendikleri becerileri %94.5 düzeyinde, Kırmızı grubun % 94 düzeyinde ve Mavi grubun ise, % 91.6 düzeyinde olduğu görülmüştür. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla gerçekleştirilen telefon görüşmelerinde deneklerin aileleri ve sınıf öğretmeni çalışmadan duydukları memnuniyeti belirtmişler ve öğrencilerde özel gereksinimli bireylere karşı olumlu davranış değişiklikleri olduğunu dile getirmişlerdir.

TARTIşMA VE SONUÇ

Araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli akranlarına yardım etme becerilerinin öğretilmesinde simülasyon yönteminin etkililiğini sınamak idi. Araştırmanın amacına bağlı olarak bulgular göstermektedir ki simülasyon etkinlikleri normal gelişim gösteren akranlara yardım etme becerilerinin öğretilmesinde etkilidir. Etkililik verileri Bentz ve Fuch (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak bazı öneriler geliştirilebilir: başka özür gruplarıyla ilgili simülasyon etkinlikleri geliştirilerek etkililikleri sınanabilir, öğretilen becerilerin gerçekten özel gereksinimli bireylerle yapılacak çalışmalarla genellenmesi sağlanabilir, normal sınıf öğretmenleri simülasyon etkinlikleri ile ilgili yetiştirilebilir ve bunun etkililiğine bakılabilir.

Sonuç olarak, simülasyon etkinliklerinin normal gelişim gösteren öğrencilere yardım etme davranışını öğretmede etkili olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul görmeleri kaynaştırmada çok önemli bir unsur olması nedeni ile, simülasyon etkinliklerini kullanarak özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini öğretmek kaynaştırmanın başarılı olmasında son derece yararlı olabilecektir. Bu nedenle de bu araştırmanın alan yazını bu konuda genişleteceği umulmaktadır.

Perceptions of Male Students in Preschool Education Program

Okulöncesi Öğretmenliği Programında Okuyan Erkek Öğrencilerin Algıları

Derya BEYAZKÜRK*

ABSTRACT Despite increase in the participation of women and men in non-traditional occupations, the gender balance still appears to be resistant to change. One of those professions is preschool teaching. It has been recently noticed that male teachers could make important contributions to preschool education as much as females. Therefore, it is assumed that thoughts of male students in preschool teacher education programs would be important to illuminate some critical issues in this field. The aim of this study, by using a focus group approach, is to find out the opinions of male students, the factors affecting their preferences and reactions to their career choices. Six main categories emerged by content analysis during sessions; factors affecting preferences, changes in ideas and emotions, reactions from environment, reactions of young children, reactions from practicum teachers and principals and program evaluation.

Key Words: preschool education, male teachers, career choice

ÖZ Her ne kadar kadınların ve erkeklerin geleneksel olmayan meslek alanlarında görev alma oranlarında artış olsa da, cinsiyet dengelerinin hala değişime dirençli olduğu gözlenmektedir. Değişime direnç gösteren bu meslek alanlarından biri de okulöncesi öğretmenliğidir. Son zamanlarda, literatürde, kadınlar kadar erkek öğretmenlerin de okulöncesi eğitimine önemli katkılar sağlayabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, okulöncesi eğitim programlarına devam eden erkek öğrencilerin düşüncelerinin, bu alandaki bazı kritik unsurların aydınlatılmasında önemli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, odak grup yaklaşımı ile, erkek öğrencilerin düşüncelerini, tercihlerini etkileyen faktörleri ve kariyer tercihlerine yönelik tepkileri açığa çıkarmaktır. Seanslar sırasında, içerik analizi yapılarak, tercihleri etkileyen faktörler, duygu ve düşüncelerde değişimler, çevreden gelen tepkiler, küçük çocukların tepkileri, uygulama öğretmenlerinin ve yöneticilerin tepkileri ve programa ilişkin değerlendirmeler olmak üzere altı temel kategori belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: okulöncesi eğitimi, erkek öğretmenler, kariyer seçimi

* Ege University Faculty of Education, Preschool Education Department,
deryas@bornova.ege.edu.tr

INTRODUCTION

The proportion of males in early childhood teacher education programs is low when compared to other branches. Traditional ideas about career choices especially seem to lead to gender imbalance in the early childhood education profession. The fact that males could bring a different perspective to early childhood settings has been overlooked. They are also capable of taking responsibility like females in early child care and education.

Some benefits of male teachers could be derived from having teachers in the classroom; for example a male role model and showing them as nurturant adults (Fagan, 1996, Cohen, 1992). Males may be more tolerance of noise, active play and movement, and a noisy atmosphere. Moreover, males could manage and deal with conflicts and problems in the classroom.

Although the literature on men's preferences and employment in non-traditional occupations such as early childhood education is limited (Cameron, 2001), it is assumed that the ideas of male inservice teachers of male students in preschool teacher education programs and of other male professionals working in early childhood education, would be important in changing gender imbalance and removing gender biases. Without changes in attitudes, the involvement of males in early childhood education would disappear gradually. We should consider why male teachers should be employed in early childhood education and what possible benefits there would be in the reduction of gender imbalance within the profession (Skelton, 1991). If the participation rates of males could be increased, the status of early childhood teachers would be raised strongly. It should also be stated that teaching is a worthwhile career for both males and females. From this point of view, parents and professionals should be clear about the requirements for male teachers joining in the field of early childhood education (Sumsion, 2000a, Sumsion, 2000b, McBride & Rane, Bae, 2001).

The aim of this study is to find out the opinions and thoughts of male students about factors affecting their preferences and reactions to the Preschool Education Programme in which they are enrolled.

METHOD

1. Participants

Accordance with the main aims of the study, the focus group has been designed in which seven volunteer male students in their third year of the program have participated. The males who participated in this focus group were students in a four year Preschool Education Program at Ege University which is one of the biggest universities in Turkey.

2. Procedure

Two focus group sessions were carried out in the study. The sessions took approximately sixty minutes. Seven structured questions were asked of the participants in order to record their thoughts. The guiding questions prepared by researchers based on the literature aimed to discover any change in ideas and emotions and reactions to their preferences before and after the enrollment in this program. In addition to these questions, alternative questions and probes were used

to probe deeper. There were two moderators, one of the was an executive moderator who asked the questions; the other was a co-moderator who recorded the sessions. The sessions were recorded by using two audiotapes in order to prevent possible problems in recording and/or data loss. After the sessions data were transcribed as written documents. At the end of the study, the qualitative data were analyzed by using content analysis in order to specify themes and categories appropriately.

When we look at the enrolment rates of male students in preschool programs in Turkey, it can be seen that male students rarely choose to study in this field of education. Preferences and employment based on stereotypical gender roles are very common particularly in our culture. This was the reason why we were so curious to find out the factors that affected the choice of these seven male students enrolled in this department. Since they have done teaching practice in several preschool classes during their course, we decided to conduct this study in their third year of university.

In order to get them to volunteer to participate in the study, we gave them some information about the planned focus group. After that we asked them to indicate whether or not they would like to be a part of this study. All of the students expressed their willingness and enthusiasm for being involved in the study, to share their ideas and feelings. A room in the department was arranged and chairs were organized in a circle in order to communicate efficiently. Also some drinks, cakes and cookies were served to create a more relaxed atmosphere.

RESULTS

There were six main categories related to issues that were specified by students: factors affecting preferences, changes in ideas and emotions, reactions from the environment, reactions of children, reactions from practicum teachers and principals and program evaluation.

Although in some specific areas there was disagreement, they generally expressed their thoughts based on these main themes.

1. Factors Affecting Preferences

In this category, two subcategories emerged from conversations during the sessions: first, anxiety about getting into a university, second, other people's guidance. There has been a common university entrance exam over the years in our country. After this exam, the universities have a clearing scheme for low scoring students. All of the male students who participated in this study had been accepted by the department through clearing. Therefore, at the beginning of the session related to the first subcategory, the group expressed their anxieties about getting into any university since they had low scores:

"... My point, were enough to get on this course..."

"... We came through clearing. Although we had other choices before, we did not get in. In any case teaching is a profession. We thought that we could try another job once we were on this department..."

In fact, while talking about the clearing system, they generally agreed that they had preferred preschool education program subconsciously.

"...It was not conscious choice. We wanted relief from the stress of the examination. I got into university at the third attempt, through clearing. I knew that in general women choose this department and I didn't expect to get into Ege University because of its good reputation. I hoped I would get onto a teaching department my last choice but in the end I got into Ege University..."

Actually not all people in this type of exam are able to enrol in their first preference or even in any program because it is not so easy to get the required scores in the exam. Therefore it is critical to address this issue in order to understand the thoughts and emotions of these male students correctly and to recognize their subconscious preferences appropriately.

As a second subcategory, we saw that several of these students had been guided by their parents, teachers and friends to choose this field:

"... My father had me write my choices. He said it was better to put this one place than nothing. There is a Faculty of Education in Isparta but I didn't want to go there. My father told me to put it down and that there wouldn't be any problem. So I did and my uncle also supported him as he is a teacher himself..."

"... At first, when I made my choices I had a friend who had not got into a university. He opted for a 2 year course. He pressured me into choosing a 4-year course. We also had a teacher who helped me to select this department..."

"... We had a teacher at our crammer who was a graduate of a child development department. I talked to him and he advised me to apply. He was male and we thought I would teach prospective nursery school teachers at a vocational high school. Then I put down this department..."

The student's statements showed that guidance given by parents, teachers and friends seemed to reflect their anxiety about the enrolment of these students in any program. According to them, the important issue was to get into any department in one of the universities. Additionally, they presented different alternatives like being a high school teacher instead of a preschool teacher.

"...That there was a male teacher from our department means there was one person there, but he was teaching at a girl's vocational high school. We spoke to him, of course. After teaching at these places, you can transfer from this kind of school to a vocational school..."

Although they were enrolled through clearing into this department, it was interesting to see that they were curious to know there were any male students apart from themselves during the registration period. It was critical in deciding whether to register or not. Most of the students explained that they would prefer not to be enrolled in this department if there were not any other male students:

"... I thought if everybody was female and I was the only male among them, what it would be like. At registration, I looked through the list and I saw three or four names of men on the list so I said why not, I could complete my education in this department. It means that it would not be a problem for me..."

"...If there hadn't been any men, I would have left immediately..."

One of these students stated that he decided to get into this department irrespective of gender. He was insist on being a part of this department.

"...We were the sixth to register and we asked if there were any other males so far. He said 'no'. However, I decided continue..."

2. Changes in Thoughts and Emotions

At the beginning of the session, the thoughts of the students, generally, had focused on gender based issues related to their preferences. However, as the session progressed, we realized that, while on the department, they had started to consider some possible alternatives for jobs after graduation, like this student:

"... When I first arrived I thought that if everyone was female, I wouldn't register. I thought I would go and see for myself. I hadn't thought very much about the positive side of the department. I said to my self that I could have a career in the department and make a place for myself in this sector. I could set up my own nursery school or kindergarten. I could do that. Looking at other departments, we had passed the university exam and if we got into a primary school teachers' department, what would that mean. I would have lost a year. I continued on the course and I am glad because I have at least got a year's experience in this department and I have had courses for a year..."

As they became familiar with the department and practiced in the field, they realized that they had come to accept their future profession. Specifically, there was positive progress in gaining greater acceptance from children and teachers during teaching practice. It was obvious that practicum made an important contribution to their belief in being a successful male teacher. The statements below indicate the improvements identified by most of the students:

"... It was very effective to be liked by teachers and children. For one or two years, I didn't believe in my capacity to this job..."

"... I had thought that I wouldn't be able to do it. I can do it. A lot of thing changed after the teaching practice. I am thinking differently now. At first, I couldn't trust myself to relate to and communication with the students and to generate feeling of a trust. After I started, I gained confidence and now I believe I can do this job..."

However, in the group, two students had perspectives distinct from the majority of the group. One of them indicated negative changes when he first encountered some of the courses related to art activities:

"... I meant my preferences.....In the first two years I was happy with my situation. I may have come unwillingly but I enjoyed it but I didn't like art activities. I wouldn't do it unless I really had to..."

The other student mentioned that he had never changed his negative viewpoints about the department and this field because of his gender related traditional beliefs about career choice.

"... No there was no change in my ideas. I thought the same thing at the beginning and also, now I think the same thing. Like Mustafa, I do not want to do it. In my view, this job is not suitable for me. I have a feeling. That's why; I don't want to do it..."

3. Reactions from Environment

During the session we tried to learn about all of the reactions that came from parents, relatives, friends, classmates, and other adults. When we examined the students' statements related to reactions from family and friends about their career choice, there were two general categories. While the focus of the first category was related to feeling support from their families and friends, the other one was related to the identification of their career choice as women's work. In the category of feeling social support, we identified two subdivisions: conscious and subconscious. Two of the students pointed to conscious support from their parents and teacher in high school:

"... My family has always looked on this positively. My mother is a teacher. It means that my graduation from this department will make them happy..."

"... We had a teacher in high school. He told me that boy; it was a suitable job for me. People regard this job as a suitable one for me, because I have a cheerful personality..."

However when we looked carefully at the statements of the other group of students deeply, it seemed to us that the support from families and friends was much more focused on the enrolment of these students in any faculty rather than being support based on their individual interests and skills.

"... My father had me write my choices. He said it was better to put this one place than nothing. There is a Faculty of Education in Isparta but I didn't want to go there. My father told me to put it down and that there wouldn't be any problem. So I did and my uncle also supported him as he is a teacher himself..."

The other category was related to the traditional attitudes prevalent in Turkey regarding these students' career choices. Most of these students encountered some prejudice based on assumptions like; "Males are not able to take responsibility for child care or work in early childhood education."

"... We say the nursery school. Women do this job. If you do this job, you are regarded as strange or odd. People, who do not know anything about this type of job, said that I couldn't manage it because of my sex. In general, this was a job suitable for girls or women. Hence, they agreed that I couldn't succeed with the students. It is difficult to deal with a child. There were some people who said that /claimed that I couldn't manage..."

"... My uncle or my cousin is a student at university. They do not approve of men who do not work. This perspective makes me uncomfortable..."

They experienced these negative attitudes not only from their families, friends and teachers but also from their classmates and lecturers in the faculty.

"... Although I don't think like my friends in the school, generally they ask me what and how we will manage..."

"... Each teacher asked us how we had selected this department. Teachers ask me how I selected... There are some people who said that they were expecting to do this job woman to woman..."

Because of these attitudes, they had even changed the title of their department in another teaching branch when they had to talk about their career preferences.

“... We are talking about different things; for example, when you talk about that the department of Child Development and Education other things change. For instance, if we change the name of this job, they cannot understand. If I say primary school teaching is the name of my job, they look at this department as different. If there are people who do not know, understand or tend to ridicule, I say my department is Child Development and Education...”

4. Reactions of Children

We asked the students about the reactions of the children in preschools where they had done teaching practice as a male student. They agreed that boys were more aware of these students as males, than girls. Although boys had expressed more interest in these students, the girls had not responded negatively to them. As the session progressed, the group as a whole considered that both boys and girls communicated effectively with them as long as they were interested in those children. In other words, children had not acted on the basis of gender. However it was stated that the play and behaviour of boys directed to these male students was more active and more aggressive, with was hitting and kicking, for example.

“... But boys were showing more interest in us than girls. They show interest in us more. (The group confirmed of this observation) Girls are showing interest but boys are showing more as they have not had any male teachers before...”

“... Yes, there are students who punched, and pushed...”

5. Reactions from Practicum Teachers and Principals

One of the questions that we asked was to find out reactions came from practicum teachers and principals about male involvement in early childhood education. While some staff encouraged these male students, some of them showed confusion and tried to point out certain difficulties that they could not be coped with by males. Some of the statements related to encouragement, as below:

“... Because when we met them one time, they said that they i.e. these children would see male teachers when they went to the primary school. That means it would be good if they saw male teachers in the preschool...”

“...They treated us positively because we were male; they said that they would always support us...”

Additionally, two themes emerged in this category; being a role model and increasing competition. According to principals male participation in early childhood education might increase competition between teachers:

“... There was a preschool in Karsiyaka. When we entered, she asked me if we were male. She asked us to apply immediately after graduation from university. I asked her why she wanted male teachers when everybody prefers females. He said that if there were male teachers, it would create an atmosphere of competition. Moreover, it would be good for female teachers from the point of view of giving them something to think about...”

Some teachers and principals stated that one of the benefits of male participation in early childhood education settings was the provision of male role models:

“...It will be good as a model...”

“... They told me it may be good for students to have a male teacher as a role model, If you would like to come to practice in our school you may do so...”

As we have mentioned before, being a teacher in early childhood settings had been identified by teachers and principals in schools as a female area of competence like the reactions of family and friends. Some students' comments indicated that teaching was primarily women's work:

“...I went to the first teaching practice; a trainee girl from a girl's vocational high school told me that I couldn't do this as I was a man for two hours...”

“...At first, they looked at us as if they bewildered. At first, they looked at us as if they were amazed to see men. Then, both they and the teachers got used to it...”

By indicating to these students some of the difficulties in caring for and nurturing young children, some of the teachers persisted in saying that males could not overcome these difficulties and take responsibility for these children.

“...We are struggling with difficult things..... Teaching is very difficult. We can meet many problems. She shows that, for example, children were behaving naughtily. They were so naughty. She asked how I would handle them. And she added 'we can't manage them even through we are female'...”

6. Program Evaluation

At the end of the sessions, we wanted to know what they thought about the ways in which the preschool education programme could be enriched. They had good suggestions like courses in father training, father-child health, more studies of male participation in early childhood education and more practice in the field for male student teachers.

“... That there may be mother- child health, father- child health courses means in general, there may be courses for fathers...”

“... More research related to men could be organized. More practice can be done to help and support them...”

Those suggestions were valuable for us in terms of looking over our preschool teacher education program. In fact we have still no course or training in accordance with their ideas, but we have been studying the inclusion of elective courses on father education.

DISCUSSION

It was interesting for us to see seven male students enrolled in a preschool teacher education program when they first came to the department. Then we were interested in their choice of university course since most of these male students were from the east of Turkey where gender-based cultural bias about career choice is stronger than in the west, we decided to reveal the factors which had affected their choice. As well as the reasons for their non-traditional career preferences, we aimed to explore whether or not their perceptions and thoughts about their future profession had changed during their education. As the sessions progressed we learned that their low scores in the exam had been the main reason for being in this department. Actually, we learned that as well as these male students, some of female students enrolled in this department following clearing because of their low scores. Therefore the group dialogue indicated that their career choices had not been selected willingly and consciously by them. One thing that emerged from this dialogue was that teaching practice has had a positive effect and changed the ideas of all but two students about being successful preschool teachers. In addition, acceptance from children and some of the teachers and principals seemed to improve their self-esteem as male preschool educators.

The findings of the study was in accordance with related literature. It is clear that male students should be encouraged to work in the field as male preschool teachers. By giving information about the need for male participation in this profession, the proportion of male students will rise. Also it has been highlighted that we have to evaluate and revise our preschool teacher education programs accordance with the research- based literature.

REFERENCES

- Cameron, C. (2001). Promise or problem? A review of the literature on malesworking in early childhood services. *Gender, Work and Organization*, 8 (4), 430 - 453.
- Cohen, D. (1992). Why there are so few male teachers in early grades. *Education Digest*, 57 (2), 11 - 13.
- Cooney, M.H., & Bittner, M.T. (2001). Males in early childhood education: their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 77 - 82.
- Fagan, J. (1996). Getting males in early childhood programs. *Education Digest*, 62 (2), 24 - 27.
- McBride, B.A., Rane, T.R., & Bae, J. (2001). Intervening with teachers to encourage father/ male involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 77 - 93.
- Skelton, C. (1991). A study of the career perspectives of male teachers of young children. *Gender and Education*, 3 (3), 279 - 289.
- Sumsion, J. (2000). Rewards, risks and tensions: perceptions of males enrolled in an early childhood teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (1), 87 - 100.
- Sumsion, J. (2000). Negotiating otherness: a male early childhood educator's gender positioning. *International Journal of Early Years Education*, 8 (2), 129 - 140.

ÖZET

Geleneksel bakışaçlarının, meslek seçiminde, özellikle erken çocukluk eğitimi alanında, cinsiyet dengesizliğine yol açtığı gözlenmektedir. Ancak bu bağlamda erkek öğretmenlerin okulöncesi eğitim kurumlarına getirebileceği katkılarının göz ardı edildiği de düşünülmektedir. Literatürde, kadın öğretmenler kadar çocuk bakımı ve eğitiminde sorumluluk alabilecekleri, erkek öğretmen olarak çocuklara model teşkil edebilecekleri, ve hassasiyetle bakımveren birer yetişkin olabilecekleri üzerinde önemle durulmaktadır (Fagan, 1996, Cohen, 1992). Bunlara ek olarak, erkeklerin gürlütye daha fazla tolerans gösterebilecekleri, hareketli ve aktif oyunlara daha fazla katılımda bulunabilecekleri belirtilmektedir. Ayrıca erkeklerin de sınıf içindeki çatışmalar ve sorunlarla başedebilecekleri ve bunları çözüme ulaştırabilecekleri ifade edilmektedir. Her ne kadar okul öncesi eğitimi alanında çalışan ya da bu alanda çalışmayı tercih eden erkeklerin sayısı sınırlı olsa da (Cameron, 2001), okulöncesi öğretmenliği programlarına devam eden erkek aday öğretmenlerin ve alanda profesyonel olarak çalışan diğer erkek öğretmenlerin düşüncelerinin, cinsiyet dengesizliğini ve yanlılığını ortadan kaldırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu bakışaçısından hareketle yapılan bu çalışmada, erkek öğrencilerin tercihlerini etkileyen düşüncelerin ve tercihlerine yönelik tepkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak okulöncesi öğretmenliği üçüncü sınıfta okuyan gönüllü yedi erkek öğrenci çalışmada yer almıştır. Çalışmada yer alan erkek öğrenciler halen Ege Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Programı'na devam etmektedirler.

Çalışma kapsamında yaklaşık birer saat süren iki odak grup seansı yürütülmüştür. Konuyla ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla, araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanan yapılandırılmış yedi soru öğrencilere yöneltilmiştir. Okulöncesi öğretmenliği programına kayıt yaptırmadan önce ve sonra öğrencilerin duygu ve düşüncelerinde, çevreden gelen kendilerine yönelik tepkilerde değişimler olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu sorulara ek olarak, konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek için alternatif sorular ve sondalar kullanılmıştır. Çalışmada biri yürütücü diğeri ise yardımcı olmak üzere iki moderatör yer almıştır. Yürütücü moderatör soruları yönlendirmiş, yardımcı moderatör ise seansların yazılı olarak kaydını tutmuştur. Ayrıca seansların yazılı kaydı sırasında ortaya çıkabilecek problemleri ve veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı da yapılmıştır. Seansların ardından verilerin yazılı dökümleri yapılmış ve içerik analizi yoluyla, iki kodlayıcı tarafından, bu veriyi tanımlayan temalar belirlenerek kategoriler oluşturulmuştur.

Türkiye'de okulöncesi öğretmenliği programlarına devam etmekte olan erkek öğrenci sayısına bakıldığında, erkek öğrencilerin eğitimin bu alanında çalışmayı çok nadir tercih ettikleri görülebilmektedir. Kalıplaşmış cinsiyet rollerine uygun mesleki tercihler yapma ya da bu alanlarda çalışma kültürümüzde de oldukça yaygın görülen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, bu yedi erkek öğrencinin okulöncesi öğretmenliği programına devam etmeyi neden tercih ettikleri çalışmanın temel merak konusu olmuştur. Bu öğrenciler, daha önce okulöncesi eğitim kurumlarına giderek alanda uygulama şansına sahip oldukları için üçüncü sınıfa geldiklerinde bu çalışmanın yapılması uygun görmüştür

Gönüllülük esasına uygun olarak yürütülen bu çalışmada, öncelikle erkek öğrencilere yapılması planlanan çalışmanın amacı, ne zaman ve ne şekilde yürütüleceği, elde edilen sonuçların hangi amaçlarla kullanılacağı hakkında kısa

bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Yedi öğrencinin tümü çalışmadan çok hoşlandıklarını ve böyle bir çalışmanın parçası olmak için istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun üzerine, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını ifade eden formlar öğrencilere imzalatılmıştır. Ardından öğrencilerle birlikte uygun bir tarih ve saat belirlenerek, bölüm içinde seansların kesintiye uğramadan yürütülmesini sağlayacak bir oda ayarlanmıştır. Etkili iletişim için daire biçiminde yerleştirilen sandalyelerde yürütülen seanslar sırasında motivasyonu arttırmak amacıyla öğrencilere içecek ve yiyecekler ikram edilmiştir.

Öğrencilerin verdiği bilgiler doğrultusunda altı temel kategori tanımlanmıştır. Bunlar; tercihleri etkileyen faktörler, duygularda ve düşüncelerde değişimler, çevreden gelen tepkiler, çocukların tepkileri, uygulama öğretmenlerinin ve yöneticilerin tepkileri ve program değerlendirme olarak belirlenmiştir. Her ne kadar bazı özel durumlar konusunda zaman zaman fikir ayrılığına düşmüş olsalar bile, genel olarak hepsinin düşünceleri tanımlanan altı temel kategori etrafında toplanmıştır. Bu çalışmanın sonunda ortaya çıkan önemli bulgulardan biri, öğrencilerin yaşadıkları staj deneyiminin, iki öğrenci dışında, tüm öğrencilerin düşüncelerinde olumlu yönde değişime yol açmasıdır. Bu nedenle öğrenciler başarılı bir okulöncesi öğretmeni olarak görev yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, uygulama okullarında yaptıkları staj sırasında çocuklardan, alanda çalışan öğretmenlerden ve yöneticilerden ilgi ve kabul görmeleri onların erkek birer okulöncesi eğitimcisi olabileceklerine ilişkin kendilerine olan güvenlerinin artmasında etkili olmuştur.

Ayrıca, seanslar sonunda, okulöncesi öğretmenliği programlarının erkek öğrenciler açısından nasıl zenginleştirilebileceği konusunda düşüncelerini öğrenmek amacıyla da sorular sorulmuştur. Bu doğrultuda çalışmaya katılan erkek öğrencilerin oldukça yararlı önerileri olmuştur. Bunlar arasında, baba eğitimi ve baba-çocuk sağlığı gibi derslerin açılması, okulöncesi eğitiminde daha fazla erkeğin rol alması için farklı çalışmalar yapılması ve alanda erkek öğrenciler için daha fazla uygulama deneyiminin sağlanması gibi öneriler yer almıştır. Bu öneriler, araştırmacılar tarafından okulöncesi öğretmenliği programının yeniden gözden geçirilmesi ve en azından erkek öğrenciler açısından seçmeli derslerle zenginleştirilmesi için bir fırsat olarak görülmüştür.

Çalışma sonunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin okulöncesi öğretmenliği programını bilerek ve isteyerek seçmedikleri anlaşılmaktadır. Ancak farklı okulöncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları alan deneyimleri, iki öğrenci dışında, diğer beş öğrencinin düşüncelerinde olumlu yönde bir değişime neden olmuştur. Bu değişimde, alan deneyimi sırasında karşılaştıkları çocukların ve bazı öğretmenlerin göstermiş oldukları ilgi ve aldıkları olumlu geribildirimler etkili olmuştur. Böylece öğrencilerin erkek okulöncesi öğretmeni olarak alanda rahatça çalışabileceklerine ilişkin kendilerine güven duymaya başlamışlar ve alanda çalışmak üzere motivasyonları artmıştır.

Çalışmanın bulguları ile literatür bulguları oldukça ilişkili bulunmuştur. Bu doğrultuda, erkek öğrencilerin alanda okulöncesi öğretmeni olarak çalışmaları için desteklenmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu meslek alanında erkek öğretmene duyulan ihtiyaca ilişkin yapılacak olan bilgilendirmelerin, erkek öğrenci sayısını arttırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler İçin Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

*Study of reliability and validity of computer attitude scale for
teachers*

Recep BİNDAK*

H.Coşkun ÇELİK**

ÖZ

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Bilgisayar Tutum Ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik güvenirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Çalışmanın örneklemini 125 erkek 136 bayan olmak üzere toplam 261 öğretmen oluşturmuştur. Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam puan korelasyonu tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.91, test yarılama tekniğine dayalı güvenirlik katsayısı 0.87 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliği uzman görüşü ve faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin yarısı olumsuz, 22 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin 4 alt faktöre ayrıldığı görülmüştür. Dört alt faktör tüm varyansın %58.3'ünü açıklamaktadır. Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak elde edilen nihai Bilgisayar Tutum Ölçeği geçerliği ve güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Bilgisayar tutum ölçeği, Likert tipi ölçek, Güvenirlik-geçerlik

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale that measures the attitude toward computer of primary school teachers. In this study, the Computer Attitude Scale is improved and reliability and validity of this scale were presented. The sample of the study consist of 261 teachers, 125 male and 136 female. For the reliability of the scale, internal consistencies of the total scores were assessed by use of Cronbach alpha coefficient and item-total correlation techniques. Cronbach alpha for the whole scale was found to be 0.91. It has a split-half reliability of 0.87. The validity of the Computer Attitude Scale was determined by the ratings of judges and factor analysis. Factor analysis results revealed that the Computer Attitude Scale containing 22 items loaded on four factors. There are 11 negative and 11 positive attitude items in the scale. Four factors interpreted 53,8% of total variance of the scale scores. The final computer attitude scale has been evaluated as a means of having high validity and reliability.

Key Words: Teacher, Computer attitude scale, Likert scale, Reliability-validity.

* Dr., Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi-SİİRT, recepbd@dicle.edu.tr

** Dr., Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi-SİİRT coskunc@dicle.edu.tr

GİRİŞ

Her geçen gün yeni teknolojilerin günlük yaşamımızda artan bir hızla yer aldığı görülmektedir. Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, bilginin önemini arttırmış, bilgi toplumlarının oluşmasına neden olmuş ve toplumların yaşam biçimlerini değiştirmiştir. Bu değişiklikler eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu etki sonucu, eğitim sistemi içindeki kurumlar eğitim sürecinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ürünü olan teknolojilerden yararlanma yoluna gitmişlerdir (Akkoyunlu ve Deryakulu,1998).

Günümüz koşullarında teknolojinin eğitime etkisi üzerinde durulurken ilk aklı gelen bilgisayar ve bilgisayar kullanımınıdır. Günlük yaşamımızın bu kadar çok bölümünde kullanılan bilgisayarların, şüphesiz ki, eğitim öğretim kurumlarının dışında kalması da beklenemez. Bilgisayarlar her geçen gün okullarda özellikle öğretme öğrenme süreçlerinde daha fazla kullanılmaktadır. Eğitimde bilgisayar teknolojisinin kullanılmasının amacı bilgisayar ve bilgi teknolojisi araçlarını her kademedeki öğrenme ortamlarına entegre etmek, öğrenme ortamlarını desteklemek dolayısıyla eğitimin kalitesini arttırmaktır. Eğitimde bilgisayar teknolojisinin kullanılmasının bir diğer amacı ise bilgi teknolojisi aracı kullanım yeteneğini öğrencilere kazandırmak, öğrenciyi pasif öğrenme ortamından kurtararak kendi kendine aktif bir şekilde öğrenme yeteneği kazanmasını sağlamak, öğretmenlerin ders planlarını hazırlamak, derslerini uygulamak, ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirmek, not vermek, eğitsel materyallerini hazırlamak ve kendilerini geliştirme amaçlı olarak kullanmalarını sağlamak şeklindedir (Çavaş ve diğ.,2004).

Eğitimde bilgisayar teknolojisinin etkin bir şekilde kullanılmasında birtakım sorunlarla karşılaşılması olasıdır. Öğretmenlerin, teknolojinin sunduğu olanaklardan etkin ve verimli bir biçimde yararlanmasını etkileyen önemli etmenlerden birisi, onların teknolojiye bakış açıları ve teknolojik araçlara karşı tutumlarıdır (Gömleksiz ve Sağlam,2004). Öğretmen ve öğrenci gibi kullanıcıların veya karar verme işlevi gören yöneticilerin olumsuz tutumları, teknolojik bir yeniliğin okullarda kullanılmasına yönelik en önemli engeller arasında gösterilmektedir (Deniz,1994). Bu nedenle bilişim teknolojilerini öğretimde aktif olarak kullanmalarını sağlamak için öncelikle öğretmenlerin bilgi teknolojilerine karşı olan tutumları pozitif hale getirilmelidir (Yıldız ve diğ.,2002).

Yapılan bazı araştırmalar, bilgisayar ile çalışmanın bilgisayara yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur (Keser, 2001; Tuluk ve Baki,1999; Ocak,2004). Bilgisayarların okullarda hak ettiği yeri alması ve etkin bir şekilde kullanılması için öncelikle bilgisayarlara ilişkin tutumların bilinmesi gereklidir. Bilgisayarların okullarda eğitim öğretim süreçlerinde yer almasıyla birlikte, bu süreçlerde yer alacak elemanların tutumlarının bilinmesi, olası sorunlara karşı gerekli önlemlerin alınabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bilgisayarların eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmasında başlıca role sahip olan öğretmenlerin tutumlarının bilinmesi önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin bilgisayara karşı olan tutum, davranış ve inanışlarının öğrencilerin bilgisayara karşı olumlu tutum ve davranış oluşturmalarında önemli bir faktör olduğu açıktır. Bu bakımdan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının ölçülmesine ilişkin bir ölçeğin hazırlanması, tutumları etkileyen etmenleri belirlemede ve olumsuzluklara yönelik tedbir almada gerekli olacaktır. Ayrıca

öğretmenlerin tutumlarının bilinmesi, yürütülmekte olan bilgisayar destekli öğretim uygulamasına katkıda bulunacaktır.

Çeşitli tutum tanımlarından yola çıkılarak bilgisayara yönelik tutumlar tanımlanmıştır. Buna göre bilgisayar tutumu, bireyin bilgisayara, bilgisayar kullanımına, bilgisayar kullananlara ve bilgisayarın toplumsal ya da kişisel etkilerine yönelik olarak sahip olduğu düşünce, duygu ve davranışları içeren bir eğilim olarak tanımlanabilir (Deniz, 1994: 30).

Literatürde bilgisayara yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır. Berberoğlu ve Çalikoğlu (1992), orijinali İngilizce olan ölçeği Türkçe'ye adapte ettikleri çalışmalarında 4 alt ölçekten oluşan 40 maddelik Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğini geliştirmişlerdir. Çalışmada alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları 0.57 ile 0.72, ölçeğin tümü için güvenilirlik katsayısı ise 0.90 bulunmuştur. Bir başka çalışmada orijinali İngilizce olan aynı ölçek İbrani diline 30 maddelik ve 3 alt ölçek şeklinde adapte edilmiştir (Katz ve Jones, 2000). Deniz (1994) tarafından Marmara Üniversitesi öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada 42 maddelik Bilgisayar Tutum Ölçeği-Marmara (BTÖ-M) geliştirilmiştir. Taslak ölçeğinde 90 madde bulunan çalışmada madde analizleri sonucu madde sayısı 42'ye indirgenmiş ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre bilgisayar tutumlarının incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Liu et.al.2004; Pelton and Pelton,2001; Roussos, 2004). Bu çalışmalarda erkeklerin bilgisayara yönelik tutumlarının bayanların tutumlarından daha olumlu olduğu, bilgisayar kullandıktan veya bilgisayar ile ilgili eğitim aldıktan sonra öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını ölçecek Likert tipi bir ölçek geliştirmektir.

YÖNTEM

Örneklem

Bu çalışmanın verileri Siirt ilinde bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden elde edilmiştir. Veri toplamak için Siirt il merkezinde yapılan 2003-2004 eğitim-öğretim yıl sonu toplantısına katılan öğretmenlere anket uygulanmıştır. Anket formu değerlendirmeye alınan öğretmen sayısı, 125 erkek ve 136 bayan olmak üzere 261'dir. Likert tipi ölçek geliştirmede, anket uygulanan grubun sayısının, madde sayısından en az beş kat fazla olması gerektiği (Tavşancıl,2002) göz önüne alınarak ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir.

Veri Toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması

Ölçeğin geliştirilmesinin ilk aşamasında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken ilgili kaynaklar (Berberoğlu ve Çalikoğlu, 1992; Katz ve diğ., 2000; Deniz, 1994; Katz ve Jones, 2000; Valois ve diğ., 2000) gözden geçirilmiş, ilgi, sevgi, korku, kaygı belirten tutum cümleleri belirlenmiştir. Bu cümleler 5 dereceli Likert tipine uygun olacak şekilde düzenlenerek bir anket taslağı oluşturulmuştur. İfadelerin dil ve anlatım bakımından uygunluğu için Türk Dili öğretim elemanlarının, tutumun değişik boyutlarını kapsamaları için ve Eğitim Bilimleri öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Böylece ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar tutumlarını ifade edebilecek 28 tane ifade yazılmıştır.

Bunların yarısı olumsuz ifade niteliğindedir. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin kişisel bilgilerini edinmeye yönelik 2 soru ve bilgisayara karşı olumlu ve olumsuz tepkileri yansıtan cümlelerden elde edilen 28 maddelik 5 dereceli Likert tipi bir anket formu hazırlanmıştır. Son şekli verilen bu anket formu Haziran 2004'te Siirt ilinde görev yapmakta olan ve yıl sonu toplantısına katılan ilköğretim okulu öğretmenlerine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Anketi cevaplayan her bir denek her bir maddeye beş kategoride tepkide bulunmaktadır. Yüksek tutum puanı olumlu bilgisayar tutumunu gösterecek şekilde her bir tepki puanlanmıştır. Bu nedenle "Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" şeklindeki tepkiler olumlu maddelerde 5-4-3-2-1 şeklinde ve olumsuz maddelerde 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir veri toplama aracı madde tepki puanları toplamından oluşan ölçek (toplam) puanı elde edilmiştir. Madde analizinde madde puanları dizisi ile toplam puanlar dizisi kullanılmıştır. Anketten elde edilebilecek en yüksek puan 140, en düşük puan ise 28 olmaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin yüksek olması için hangi maddelerin seçilmesi gerektiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan madde analizinde her bir maddenin ölçme gücünü belirlemek için madde-toplam puan korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır.

Madde-toplam puan korelasyonu için madde puanları dizisi ile toplam puanlar dizisi kullanılmıştır. Her maddeye ait puan dizisi ile ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyonlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Madde analizine ilişkin sonuçlar

Madde No	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
1	0,376*	15	0,560*
2	0,403*	16	0,539*
3	0,477*	17	0,629*
4	0,352*	18	0,512*
5	0,485*	19	0,632*
6	0,568*	20	0,485*
7	0,530*	21	0,658*
8	0,346*	22	0,061
9	0,529*	23	0,609*
10	0,529*	24	0,591*
11	0,649*	25	0,513*
12	0,530*	26	0,284*
13	0,391*	27	0,386*
14	0,565*	28	0,346*

*:p<0,01

Madde toplam puan korelasyonu istatistiksel olarak manidar olmayan yirmi ikinci maddenin ölçekten çıkarılması kararlaştırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini yükseltmek için bu madde ile birlikte korelasyon katsayıları düşük olan 8, 26 ve 28.

maddelerin, ölçekle ölçülmek istenen tutumun ölçülmesine çok az katkıda bulunacaklarına karar verilmiş ve ölçekten atılmıştır. Bu maddeler dışındaki tüm madde-toplam puan korelasyonları 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. 24 madde için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve her bir madde için "madde silindikten sonra ölçeğin iç tutarlılık katsayısı" değerlerine bakılarak ölçeğin güvenilirliğini düşüren madde bulunmadığı görülmüştür.

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için KMO değeri hesaplanmış ve Bartlett Testi uygulanmıştır. Sonuçta KMO değerinin (0,905) istenen değeri (0.60) sağladığı görülmüş ve Bartlett testi ki-kare değerinin anlamlı ($\chi^2 = 2491,8$; $p < 0.001$) olduğu görülmüştür. Bu değerlere bakarak verilerimize faktör analizinin uygulanabileceğine karar verilmiştir (Büyüköztürk,2002).

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizinde döndürülmemiş temel bileşenler analizi kullanılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır: 24 madde ile yapılan ilk analizde faktör yüklerinin 0,397 ile 0,760 arasında değiştiği görülmüştür. Birinci Faktör analizinde maddelerin beş faktöre ayrıldığı görülmüştür. İki veya daha fazla faktördeki yük değerleri birbirine çok yakın (fark $< 0,1$) olan 1. ve 25. (1; "bilgisayar beni korkutmuyor" ve 25; "konu bilgisayarla çalışmak olduğunda kendime çok güvenirim") maddelerin, ölçeğin yapı geçerliğini düşürdüğüne karar verilmiştir. Geri kalan 22 maddeye asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanması sonucunda maddelerin dört faktöre ayrıldığı ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyans oranının %53,8 olduğu görülmüştür.

Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin faktörlerinin açıkladıkları toplam varyans oranları şöyledir.

Tablo 2. Faktörlerin açıkladıkları ortak varyans oranları

Faktörler	Özdeğer	Açıkladığı Varyans %	Toplam varyans
Faktör-1	7,752	35,235	35,235
Faktör-2	1,768	8,038	43,273
Faktör-3	1,246	5,663	48,935
Faktör-4	1,070	4,865	53,801
Toplam	11,836	53,801	53,801

Ölçeği oluşturan 22 maddenin toplandığı faktörler ve faktör yük değerleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Maddelerin yer aldığı faktörler ve faktör yük değerleri

FAKTÖR-1		FAKTÖR-2		FAKTÖR-3		FAKTÖR-4	
Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri	Madde No	Yük Değeri
21	.763	16	.730	10	.780	2	.738
12	.652	14	.697	9	.708	4	.682
23	.651	7	.662	19	.541	24	.449
27	.623	17	.622	3	.393	6	.440
20	.607	13	.614				
18	.595						
11	.542						
5	.518						
15	.457						

Son şekliyle 22 maddeden oluşan Bilgisayar Tutum Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Test yarılama yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise Sperman-Brown düzeltmesi ile 0,87 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilere göre ölçeğin yeterince güvenilir olduğu söylenebilir.

Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt faktörün her biri bir alt ölçek kabul edilerek her birinin güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Alt faktörler için güvenilirlik katsayıları

Faktör	Maddeler	Cronbach α
1	5-11-12-15-18-20-21-23-27	0.84
2	7-13-14-16-17-	0.79
3	3-9-10-19	0.72
4	2-4-6-24	0.66

Tabloda görüldüğü gibi 4.faktör dışındaki alt faktörlerin güvenilirlik katsayıları oldukça yüksektir. Madde sayısı göz önünde tutulduğunda 4.faktörün güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Aynı faktörde toplanan maddelerin ifadelerine bakılarak faktörler adlandırılmıştır. Buna göre birinci faktör altında toplanan 9 maddenin bilgisayar ve bilgisayar ile çalışmada kendine güvenme ile ilgili ("11.Bilgisayarla çalışabileceğime eminim" gibi) olumlu ifadeler içerdiği görülmüştür. Bu nedenle bu faktöre "kendine güven boyutu" adı verilmiştir. İkinci faktör altında toplanan 5 madde, bilgisayar veya bilgisayarın eğitim öğretimde kullanılması ile ilgili olumsuz önyargı belirten ("14.Bilgisayarlar kendimi rahatsız etmeme neden oluyor" gibi) ifadelerden oluştuğu görülmüş, bu faktöre "ön yargı boyutu" adı verilmiştir. Üçüncü faktör altında toplanan maddeler bilgisayar ile çalışma hakkında olumlu ve olumsuz ifadeler ("9.Bilgisayarlar çalışmanın zevkli ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum" gibi) ile ilgili olduğundan bu faktöre "bilgisayar kullanma boyutu" ve bilgisayarla çalışma konusunda kaygı ifade eden ("4.Bilgisayarla çalışırken sinirli olurum" gibi) 4 maddeden oluşan faktör-4'e "bilgisayar kaygısı boyutu" adı verilmiştir.

Bilgisayar Tutum Ölçeğinin alt faktörlerinin birbiriyle ve toplam ölçek puanıyla ilişkisi incelenirken biri toplam ölçek puanı olmak üzere beş puan dizisi kullanılmıştır. Bu puan dizileri oluşturulurken her bir faktör bir alt ölçek kabul edilmiş, faktörü oluşturan madde puanları toplanarak alt ölçek puanları elde edilmiştir. Bu puan dizileri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Faktörlerin birbirleriyle ve toplam ölçekle korelasyonları

	Önyargı	Kullanma	Kaygı	Toplam Ölçek
K. Güven	0.54*	0.59*	0.55*	0.89*
Önyargı		0.62*	0.56*	0.80*
B.Kullanma			0.55*	0.80*
Kaygı				0.77*

*: p<0.001

Alt faktörlerin birbirleriyle ve toplam ölçek puanıyla gösterdiği yüksek ve anlamlı korelasyonlar, Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini desteklemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını ölçebilecek Likert tipi Bilgisayar Tutum Ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin güvenilirlik geçerliğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Taslak ölçek oluşturulurken literatürden benzer çalışmalar taranmış ve bilgisayar tutumunu yansıtacak ifadelerden bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak 28 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. 5 dereceli Likert tipinde taslak ölçek ve kişisel bilgileri elde etmeye yönelik 2 soru uygulanmıştır. Korelasyona dayalı madde analizi ve faktör analizi sonucunda 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Son şekliyle ölçeğin 11'i olumsuz toplam 22 maddeden oluştuğu, bu maddelerin; kendine güven, önyargı, bilgisayar kullanma ve kaygı şeklinde adlandırılabilen 4 faktör altında toplandığı, bu faktörlerin toplam varyansın %58.3'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için 0.91, ve alt ölçekler için sırasıyla 0.84, 0.79, 0.72 ve 0.66 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada geliştirilen ölçek ile çeşitli araştırmalarda geliştirilen ölçekler karşılaştırıldığında madde sayısı bakımından Öğretmenler İçin Bilgisayar Tutum Ölçeği (Ö-BTÖ)'nin madde sayısının daha az olduğu söylenebilir. Buna karşılık Ö-BTÖ'nin alt boyut sayısı ile Berberoğlu ve Çalikoğlu (1992), Deniz (1994) ve Liu et.al (2004) çalışmalarında bulunan alt boyut sayısı aynıdır. Alt boyut isimlerinin farklı olması, bir boyut altında toplanan pozitif ve negatif maddelerin pozitif tutumu gösterecek şekilde puanlanmasından kaynaklanmış olabilir. Aynı orijinalli ölçeğin farklı dillere (Berberoğlu ve Çalikoğlu, 1992; Katz & Jones, 2000) farklı alt boyut ve farklı madde sayısı ile adapte edilmiş olması dikkate alınırsa bu çalışmada geliştirilen ölçeğin literatüre bir zenginlik katacağı beklenmektedir.

Bu ölçeğin öğretmenlere uygulanmasıyla elde edilecek bulgular Bilgisayar Tutumu ile Bilgisayarın eğitim öğretim etkinliklerinde kullanılması arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının ne tür değişkenlere bağlı olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Öğretmenlerin tutumlarının bilinmesi, yürütülmekte olan bilgisayar destekli öğretim uygulamasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Deryakulu, D. (1998). *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları No: 564.
- Berberoğlu, G. ve Çalikoğlu, G. (1992). Türkçe Bilgisayar Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 841-845.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çavaş, B., Kışla, T., Twining, P. (2004). Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Bir Araştırma, www.kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=4551 05 Haziran 2004 tarihinde indirilmiştir.
- Deniz, L. (1994). Bilgisayar Tutum Ölçeği'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Gömleksiz, M.N., Sağlam, Z. (2004). Polis Meslek Yüksekokulları'nda Okuyan Öğrencilerin Bilgisayar Kullanma Alışkanlıkları (Elazığ, Malatya, Diyarbakır İlleri Polis Meslek Yüksek Okulları Örneği). www.elazigemniyet.gov.tr/bilim 2 Mayıs 2004 tarihinde indirilmiştir.
- Katz, Y. J.& Jones, S.H. (2000). The reliability and validity of the Hebrew version of the computer attitude scale, *Computer & Education*, 35, 149-159.
- Keser, H. (2001). *Yönetici Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları, IV.Fen Bil. Eğitimi Kongresi 2000 Bildiriler Kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Köksal, H. (1999). Öğretmen Eğitimi ve Bilişim Teknolojisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 62, 2-5.
- Liu, Pei-L., Heng-Yu Ku, Falvo, D., Charsky, D.Cheng, Y-C., Hsin-Ye Yeh & Buskirk E. (2004). "Result of attitude toward computer use for pre-service teacher." [Online] Retrieved on 15-July-2004, at URL:http://center.uoregon.edu/ISTE/NECC2004/handout_files_live/KEY_264034/NECC_ACTUS_Proceedings.pdf
- Ocak, M.A. (2004). Adult Learners' Attitudes Toward the Computers: A Case Study. <http://www.albany.edu/eqre/papers/28EQRE.doc>>5 5 Haziran 2004 tarihinde indirilmiştir.
- Özgüven, İ.E. (1999). *Psikolojik Testler (3. Baskı)*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Pelton, L.F. & Pelton, T. W. (2001). "Building attitudes: How a technology course affects preservice teachers' attitude about technology." [Online] Retrieved on 7-April-2005, at URL: <http://www.math.byu.edu/~Ifancis/tim%27s-page/attitudesite.html>
- Roussos, P.(2004). "Computer attitude correlates." [Online] Retrieved on 14 December 2004 at URL: http://psychology.uindy.gr/ICTE_paper_Roussos.pdf
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analiz..* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu (3.Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tuluk, G., Baki, A.(1999). *Bilgisayar Destekli Matematik Öğretiminin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri, III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Valois, P., Frenette, E., Villeneuve, P., Sabourin, S. & Bordeleau, C. (2000). Nonparametric item analysis and confirmatory factorial validity of the computer attitude scale for secondary students, *Computer & Education*, 35, 281-294.
- Yıldız, R., Sünbül, A.M., Halis, İ., Koç, M. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Konya: Mikro Yayınları.

EK

Madde No	Ölçeği Oluşturan Maddeler
2	Bilgisayar kullanmak sanırım benim için çok zor olur.
3	Bilgisayarla çalışmayı isterim
4	Bilgisayarda çalışırken sınırlı olurum
5	Yeni bir problemi bilgisayar kullanarak çözmeye çalışmam gerekse genel olarak bu konuda kendimi iyi hissederim
6	Bilgisayar ile ilgili problemleri çözmek bana çekici gelmiyor
7	Bilgisayar hakkında bir şeyler öğrenmek zaman kaybıdır
9	Bilgisayarla çalışmanın zevkli ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum
10	Bilgisayara karşı Saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum
11	Bilgisayarla çalışabileceğime eminim
12	Bilgisayarla çalışmak motivasyonumu artırır
13	Bilgisayar kursları almak için zahmete girmem
14	Bilgisayarlar kendimi rahatsız etmeme neden oluyor
15	Bir bilgisayar dili öğrenebileceğime eminim
16	Bilgisayarda geçirdiğim zamanların büyük bölümü kayıp sayılır
17	Hayatımda hiçbir zaman Bilgisayar kullanacağımı zannetmiyorum
18	Bilgisayarla ilgili bildiğim bir konuyu arkadaşlarımla paylaşmayı isterim
19	Bilgisayarla çalışmak konusunu düşündüğümde endişeleniyorum
20	Bilgisayar dersi alırsam çok başarılı olurum
21	Bilgisayarla mümkün olduğunca çok çalışma yapacağım
23	Bilgisayar kullanmam gerekse kendimi rahat hissederim
24	Bilgisayarlar beni huzursuz ediyor ve aklımı karıştırıyor
27	Bilgisayar terim ve kavramlarına hakim olduğuma inanıyorum

SUMMARY

The influences of computer and technology are increasing more and more in our everyday activities. The computer is recognized as the dominant technology for today's age. Because of its increasing popularity in the society, certain factors concerning computer-assisted learning need to be examined. Research continually showed that lack of experience with computers fosters anxiety, lack of confidence, and negative attitudes toward computers. As educators continue to realize the importance of computer in traditional instruction, it will be necessary to explore and investigate perceptions and attitudes of learners how to use computers.

The aim of this study is to develop a valid and reliable Likert type attitude scale to measure the attitudes of primary school teachers towards computer. In this study, the Computer Attitude Scale is improved and findings about reliability and validity of this scale are presented. To determine the reliability of the scale, item analysis and internal consistency have been examined. To determine the validity of the scale, structure validity, factor analysis have been estimated.

The data were collected from (125 male and 136 female) totally 261 primary school teachers in Siirt. For the application of the scale a draft scale about attitude toward computer were administered during a meeting by the researchers themselves. This study mainly consists of two parts. In the first part basic concepts and literature about developing attitude scale were given. The second part is the pilot study, the Computer Attitude Scale is improved and findings about reliability and validity of this scale were presented. Correlations, factor analysis, and item analysis techniques were used in data analyses. While developing the scale, related literature was searched and experts' ideas were benefited.

A 28 item draft scale with different dimension was applied to the pilot group. According to findings of item analysis and factor analysis, 6 items are deleted. After application of item and factor analysis on the draft scale 28 item pilot form, a 22 item Likert type questionnaire was developed. There are 11 negative (2, 4, 6, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 19 and 24th item) 11 positive (3, 5, 9, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 23 and 27th) attitude items in the scale.

To determine the reliability of the scale, item analysis and the internal consistency coefficients were estimated. Internal consistencies of the total scores were assessed by use of Cronbach alpha coefficient and item total (remainder) correlation techniques. Cronbach alpha for the whole scale was found to be 0.91. It has a split-half reliability of 0.87 with Spearman-Brown. Correlations among the sub scales ranged between 0.54 and 0.62. For the reliability of the CAS, internal consistencies of the total scores were assessed by use of Cronbach alpha coefficient and item total (remainder) correlation techniques. Factor analysis results revealed that the Computer Attitude Scale containing 22 items loaded on four factors. 9 items in first sub-factor which measure teachers' confidence and interest, 5 items in second sub-factor measure prejudice. Third sub-factor includes 4 items and measure computer use and 4 items in last sub-factor measure computer anxiety. All four factors are interpreting 58,3% of total original variance on scale scores. Cronbach alpha for four sub-scale-dimensions were found to be 0.84, 0.79, 0.72 and 0.66, respectively.

The obtained findings indicate that the developed scale is a valuable and reliable instrument that can be used to measure attitude towards computer on primary school teachers.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Orff Öğretisinin Müziksel Beceriler Üzerindeki Etkileri

*The Effect of the Orff Schulwerk in Preschool Music
Training on Musical Skills*

Esin Uçal CANAKAY*

Sermin BİLEN**

ÖZ

Bu araştırma, Orff öğretisinin, öğrencilerin müziksel işitme ve güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin gelişmesi, müzik dersine olan ilgi ve katılımları üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşım ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, okul öncesi dönem 6 yaş grubundan oluşan iki grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan birinde Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi, diğerinde ise geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi 14 ders süresince uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, deney sürecinden sonra uygulanan test, gözlem ve görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır: 1. Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre; a) Müziksel işitme becerileri, b) Güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde daha etkilidir. 2. Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi, derse ilgi ve katılımı artırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Müzik Eğitimi, Orff Öğretisi

ABSTRACT

The purpose of the present research is to investigate effects of Orff Schulwerk on musical hearing skills, fine singing skills, interest and involvement. Subjects included 6 aged of preschool children. There are groups which were included in the research were randomly assigned to one of the two conditions (a) Orff Schulwerk, (b) traditional method. Post measures were collected scale, field notes, interview techniques. Major results of the research are as follows: 1. The music education based on Orff Schulwerk is more effective when compared to the traditional music education in terms of developing a) musical hearing skills, and b) fine singing skills. 2. The Orff Schulwerk improves the interest and attention of the children in the music classes, it is found to be more enjoyable when compared to other learning media and facilitates acquiring musical skills.

Key Words: Preschool Education, Music Education, Orff Schulwerk

* Arş. Gör. Esin Uçal CANAKAY, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, esinucal@yahoo.com

** Yard. Doç. Dr. Sermin BİLEN, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, sermin.bilen@deu.edu.tr

GİRİŞ

Okul öncesi çağları çocuğun duyuşsal, bilişsel, fiziksel, sosyal gelişiminin ilk basamaklarını kapsayan ve kişilik temellerinin atıldığı dönemdir. Bu nedenle bu dönemde çocuğun duyuşsal, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmak ve çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmak için bilinçli ve iyi planlanmış bir okul öncesi eğitimi gereklidir.

Hızla değişen çağa ayak uydurabilmek için özgür iradeye sahip, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, problemler karşısında çok çeşitli çözüm önerileri getirebilen, yenilikçi bireylerin yetiŐmesi gerekmektedir. Bireyin duyu ve düşüncelerini ifade etmesinde, kiŐiliđini ve yeteneklerini daha derinlemesine tanıyıp geliŐtirmesinde, iyiye ve güzele yönelmesinde müziğin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Gelecekteki yaşantılarında mutlu, başarılı, duyarlı, dengeli, uyumlu, kendine güvenen, yaratıcı, çağdaş bireyler yetiŐmesi için okul öncesi dönem çocuklarına iyi planlanmış, doğru bir müzik eğitimi vermek gerekmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönem müzik eğitiminde çocukların aktif olduğu, bilgilerin yaşanarak öğrenildiği ve müzikten bilgiye gidildiği, müziğin bir ifade aracı olarak kullanıldığı müzik öğrenme yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Besteci ve eğitimci Carl Orff'un (1895-1982) öğretisi, okul öncesi müzik eğitiminde bu açıdan büyük olanaklar sağlamaktadır.

Orff Öğretisi; dil, müzik ve dansa dayalı, "yaşayarak öğrenme" ilkesinin temel alındığı, yaratıcılığın geliştirilmesinin ön planda olduğu ve öğrencilerin aktif olduğu bir müzik öğrenme yaklaŐımıdır. Bu yaklaşımda ritm, ezgi, form, armoni ve ses tınlarının öğretiminde dil, şarkı, hareket ve çalgılar araç olarak kullanılmaktadır. Orff Öğretisi, çocuğun müziği okumadan ve yazmadan önce, ritm ile ezgiyi hissedebilmesi ve yaratabilmesi gerektiği düşüncesi üzerine kurulmuştur. Çünkü çocuklar, okuma ve yazmayı öğrenmeden önce konuşmayı öğrenmektedirler (Jeter, <http://www.musicstaff.com/lounge/article5.asp>).

Okul öncesi dönemde müzik, çocuğun en önemli özelliklerinden biri olan yaratıcılığının geliştirilmesine temel oluşturmaktadır. Müziğin drama, oyun, dans ve doğaçlama gibi yaratıcı etkinliklerle birlikte kullanılmasıyla çocuğun kendini ifade etmesi, grup içinde sosyalleşmesi, özgüven kazanması ve sanatsal yaratıcılığının artması sağlanabilmektedir.

Doğaçlama ve yaratıcılık, Orff Öğretisinin merkezini oluşturmaktadır. Orff Öğretisi içinde yer alan her etkinlik, bireyin yaratıcılığını geliştirmeye yöneliktir. Orff Öğretisinde beden perküsyonu ya da ritm çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesi ya da ezgi çalgılarıyla yapılan ezgisel doğaçlamalar, doğaçlama danslar ve doğaçlama dramatisasyon çalışmaları ile bireyin yaşamı boyunca yaratıcı düşünmesine, karar verme yetisi kazanmasına, problemler karşısında pek çok çözüm yolları üretmesine katkıda bulunmaktadır.

Orff, ritm için vücut seslerinin ve jestlerinin önemli olduğunu vurgulamıŐtır. Öncelikle insan sesini ve en doğal çalgıları kullanmıŐtır. Her çeŐit boy, Şekil ve sesteki davula büyük önem vermiştir (Jeter, <http://www.musicstaff.com/lounge/article5.asp>). Orff Öğretisinde ritm çalgılarının önemli yerinin olmasının nedenlerinden biri, bu çalgıların doğaçlamaya ve yaratıcılığa olanak tanınmalarıdır. Her türlü çalışmada ritm çalgıları, eşlik çalgısı olarak kullanılabilmekte ve her yaş grubu tarafından rahatlıkla çalınabilmektedir.

Müzik, her yaşta bir anlatım biçimidir. Orff Öğretisinde çocuk, kendini anlatmaya, kendini tanımayla başlar. Öncelikle bulunduğu ortamı tanımaya, mekanın ona ne kadar imkan tanıdığını bulmaya çalışır. Daha sonra vücudunu keşfe çıkar. Ellerinin, kollarının, ayaklarının, burnunun, kulaklarının farkına varır. Vücudunun nerelerinden ses çıkabileceğini araştırır, dener ve bulur. Vücudunu kullanmayı ve çalmayı öğrenir. Her çocuk, kendine ait ritmi yaratır ve bu ritimle kendini anlatır. Carl Orff'a göre ritm öğretilemez, ritm hayatın kendisidir, ritm yalnızca doğabilir (Jungmair, 2003: 21).

Ritmden sonra sesinin en doğal çalgı olduğunu fark eden çocuk, sesiyle oyunlar oynar, canlandırma ve taklitler yapar. Doğada duyduğu her türlü sesi çıkarmaya çalışır ve kendine göre yorumlar. Örneğin, her çocuğun farklı yağmur sesi, farklı kuş sesi vardır. Orff Öğretisinde en temel çalgı çocuğun kendi doğal sesidir.

Müzik, ritm ve dil, ayrılmaz bir bütündür. Okul öncesi eğitimde iyi hazırlanmış bir müzik eğitimi programının, çocuğun ana dilinin gelişmesinde etkisi büyüktür.

Çocuk, çevresinde konuşulanları anlamadığında rahatsızlık duyar, kalabalık ortamlarda bulunmak istemez. Konuşma yetersizliğinin doğal sonuçları olan tüm bu davranışlar; tekerlemeler, sayışmalar, çocuk şarkıları aracılığıyla önlenebilmektedir (Erkunt, 1996: 7).

Çocuğu sıkmadan, zorlamadan, oyunlaştırarak söylenen tekerlemeler, sayışmalar, şarkılar çocuğun kelime dağarcığını zenginleştirmesinin yanında, dil çabukluğu kazanmasını sağlamakta, düzgün ve anlamlı cümleler kurmasına yardımcı olmaktadır. Orff Öğretisinde ritmik ve ezgisel doğaçlamalara eklenen anlamlı ya da anlamsız sözcükler dil çabukluğu sağlanmasında, söylenen şarkılara yeni sözler bulma çalışmaları ise yaratıcılığın gelişmesinde etkili olmaktadır. Söylenen sözcükleri ya da çalınan ritmik motifleri tekrar etmeye dayalı eko oyununda, konuşmanın da bir ritminin olduğunu fark edilmesinin yanı sıra, sözcüklerin akılda tutulup aynen tekrarlanması ve iyi duyurulması, yapılan nüansların taklit edilmesi de sağlanmış olmaktadır. Isabel Carley'e göre doğaçlama çalışmalarına başlamak için eko oyunundaki taklit aşaması büyük önem taşımaktadır (Carley, 1980: 326).

Doğaçlama dramatisasyon çalışmalarının özellikle çocukların gelişimi üzerinde etkileri büyüktür. Böyle bir çalışma içerisinde yer alan çocuğun sosyalleşmesi, kendine ve diğer çocuklara güven ve saygı duyması, farklı kararlara karşı hoşgörülü olması, yeteneklerini keşfetmesi, ritmik ve estetik duygusunun gelişmesi ve yaratıcı kişilik geliştirmesine katkıda bulunulmuş olur.

Orff Öğretisi içerisinde yer alan dramatisasyon çalışmaları ile grubun birbiriyle etkileşiminin sağlanmasının yanında birey, grubun bir üyesi olarak grup üyelerine saygılı olmayı ve aynı zamanda özgür olmayı öğrenmektedir. Birey, grup içinde önceki bilgi ve deneyimlerinin etkisinde kendi yaratıcılığını ön plana çıkarmaktadır. Kendi yaşamında o ana dek karşılaşmadığı durumlarla karşılaşarak yeni çözümler üretme imkanı bulmaktadır.

Her çocuk, sevindiğinde kendine özgü figürlerle dans eder. İşte bu nedenle, çocuk dünyasına hayranlık duyan Carl Orff'un eğitim anlayışında hareket ve dans büyük önem taşımaktadır. Çünkü hareket etmek, çocuğun doğasında vardır. Çocukların bu enerjileri yerlerine oturarak bastırılmamalı, aksine ön plana çıkarılmalı, çocuklar bunun için yönlendirilmelidir. Çocuk, dans ederek bedenini

rahat bırakmayı, kendini özgürce ifade etmeyi, tüm kaslarını koordineli kullanmayı öğrenmektedir.

Tüm bunlara karşılık, öğretmenin şarkıyı kendi sesiyle ya da bir çalgıyla seslendirmesi ve öğrencilerin şarkıyı tekrarlamasına dayalı, genellikle öğretmenin aktif olduğu geleneksel müzik öğretiminde ise bireyin kendini ifade edebilmesi ve yaratıcılığının geliştirilmesine yönelik etkinliklere rastlanmamaktadır.

Okul öncesi dönem müzik eğitiminde çocukların aktif olduğu, bilgilerin yaşanarak öğrenildiği öğrenme yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak, bu araştırmada "Orff Öğretisine dayalı müzik öğreniminin müziksel becerilerin gelişmesi üzerindeki etkileri"ni araştırmak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre:
 - a. Müziksel işitme becerilerinin,
 - b. Güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin gelişmesi üzerinde anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Çocukların, Orff Öğretisine dayalı yaklaşımla gerçekleştirilen müzik öğrenimi uygulamaları sonrasındaki, öğrenme süresince yapılmış etkinliklerden zevk alma, derse ilgi, derse katılım ve beceri kazanma ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın deneklerini Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı I no'lu Kreş'ine 2002 - 2003 öğretim yılı ikinci yarısında devam eden dokuz kişilik altı yaş grubu ile II no'lu Kreş'in on kişilik 6 yaş grubu oluşturmuştur.

Araştırma öncesinde deneklerin müziksel bilgi ve becerileri olmaması nedeniyle, bu araştırmada sontest kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır (Kaptan, 1977: 168). Araştırma modeli Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Grubun adı	Denel işlemler	Deney sonrası
Deney grubu	Orff Öğretisine dayalı müzik öğrenimi	Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu
		Müziksel İşitme Testi
		Çocuklarla yapılan görüşme
Kontrol grubu	Geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi	Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formu Müziksel İşitme Testi

Gruplar arasında bir müzik etkinliği ile ilgileri bakımından farklılık olup olmadığına ve anne-baba meslek durumlarına bakılmıştır. Her iki grupta da özel müzik dersi alan ve anne-babası müzikle ilgili bir meslekte çalışan deneklerin bulunmadığı saptanmıştır.

Her iki grupta gerçekleştirilen müzik derslerinde hedeflerin, konuların, şarkıların ve sürenin aynı olmasına özen gösterilmiştir. Tüm çocuklar müzik yapmaya isteklendirilmiş, doğru ve güzel şarkı söyleyebilmenin temel davranışları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Müziksel İşitme Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına Göre Sıra Ortalamaları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	10	14.50	145.00	.000	.000
Kontrol	9	5.00	45.00		

*U=.000, P<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi Mann-Whitney U Testi sonucunda p değerinin .05’ten küçük olması nedeniyle, gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (U=.000,P<.05). Bu bulgu, Orff Öğretisine dayalı müzik öğreniminin geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müziksel işitme becerilerinin gelişmesi açısından daha etkili olduğunu göstermektedir.

2. Orff Öğretisine dayalı müzik öğrenimi, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde daha etkilidir.

Deney ve kontrol gruplarının Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlem Formundaki başarı durumlarına göre sıra ortalamaları ve Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Güzel Şarkı Söyleyebilme Becerilerine İlişkin Gözlemlerdeki Başarı Durumlarına Göre Sıra Ortalamaları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	10	13.40	134.00	11.000	.005
Kontrol	9	6.22	56.00		

*U=11.00, P<.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi Mann-Whitney U Testi sonucunda p değerinin .05’ten küçük olması nedeniyle, gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (U=11.00, P<.05). Bu bulgu, Orff Öğretisine dayalı müzik öğreniminin, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre güzel şarkı söyleyebilme becerileri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

3. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda, Orff Öğretisinin çocukların müzik dersine olan ilgi ve katılımlarını artırdığı, diğer öğrenme ortamlarına göre daha eğlenceli olduğu ve müziksel beceri kazanmayı kolaylaştırdığı saptanmıştır. Orff Öğretisine dayalı müzik öğrenimi uygulamaları ile ilgili çocuklara yöneltilen sorular ve çocukların görüşleri aşağıda kategoriler halinde görülmektedir.

Çocukların müzik dersini sevme nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 4. 1. Çocukların Müzik Dersini Sevmeye Nedenleri

	Kategoriler	
	İçerik	Öğretmenin etkililiği
Örnek cümleler	<p>"Çünkü çok güzel bir şey. Oyun oynadığım için."</p> <p>"Çünkü en sevdiğim ders. Dansı seviyorum."</p> <p>"Şarkı söylemekten hoşlanıyorum. En fazla çalgı çalmaktan hoşlanıyorum."</p> <p>"... Öğretmenim çok güzel şeyler öğretiyor."</p> <p>"Çünkü çok güzel, çok eğlenceli oluyor. Oyun oynamayı seviyorum."</p> <p>"Çalgı çalınca hem çok eğlenceli, hem de şarkı öğreniliyor."</p>	<p>"Çok güzel müzikler oluyor. Hem de çok iyi öğretiyor, çok kolay öğreniyoruz."</p> <p>"Hep gelsin isterim öğretmen."</p> <p>"Çünkü en sevdiğim ders. Çok eğlenceli. öğretmeni çok seviyorum."</p> <p>"..... öğretmeni çok seviyorum."</p>

Tablo 4. 1'e göre çocuklar, müzik dersini sevmelerini dersin içeriğine ve öğretmenin etkililiğine bağlamaktadırlar. Bu sonuca dayanarak Orff Öğretisinin oyun, dans ve çalgı eşliğinde şarkı söyleme öğelerini içeren bir öğretim yaklaşımı olmasının, çocukların derse olan ilgilerini ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çocukların müzik derslerinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 4. 2'de verilmektedir.

Tablo 4. 2. Çocukların Müzik Derslerinde Gerçekleştirilen Etkinliklere İlişkin Görüşleri

	Kategoriler		
	Yaratıcılık ve doğaçlama	Oyun ve dans	Müziksel beceriler
Örnek cümleler	<p>"Çok farklı şeyler öğrendiğimi düşünüyorum."</p> <p>"Çalgı çalmayı, oyun oynamayı, müziğe hareket bulmayı, müziği canlandırmayı. Önce kafamızda düşünürüz, sonra canlandırıyoruz müziğin eşliğinde."</p> <p>"Müzik, dans, oyun figürlerini kendim buluyorum, müziğe yakışan."</p>	<p>"Oyun oynamayı, oyunla şarkı öğrendik."</p> <p>"Çalgı çalmayı, dans etmeyi, müzikleri kendi bulduklarımızla canlandırmayı, hareket bulmayı."</p>	<p>"Şarkı öğrendim, çalgı, dans öğrendim."</p> <p>"Şarkı söylemeyi... Bazılarında sadece şarkılar söyledik, bazılarında şarkıyla oyunlar da oynadık. Sonra... Çalgı öğrendik."</p> <p>"Dans, şarkılar, çalgı çalmak."</p>

Tablo 4. 2'ye göre çocuklar, müzik derslerinde yaratıcılık ve doğaçlama, oyun ve dans, müziksel beceri etkinlikleri yapıldığı görüşündedirler. Çocuklar müzik derslerinde şarkı söylediklerini, çalgı çaldıklarını, oyun oynadıklarını, dans ettiklerini, canlandırma yaptıklarını (dramatizasyon), müziğe uygun dans figürü oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

Çocukların müzik derslerinde uygulanan geleneksel yaklaşımlarla Orff Öğretisi arasındaki farklara ilişkin görüşleri Çizelge 4. 3'te verilmektedir.

Tablo 4. 3. Çocukların Müzik Derslerinde Uygulanan Geleneksel Yaklaşımlarla Orff Öğretisi Arasındaki Farklara İlişkin Görüşleri

	Kategoriler	
	İçerik ve Yöntem	Araç - Gereç
Örnek cümleler	<p>"Önce çalgı çalmıyorduk, canlandırma yapmıyorduk, oyun da öğrenmiyorduk. Şimdi yapıyoruz ama bütün müzik dersleri güzel."</p> <p>"..... öğretmen daha değişik, güzel şeyler öğretiyor. Hareketler öğretiyor, oyunlar öğretiyor. Oyun oynamak farklı, bir de çalgı çalmak."</p> <p>"..... öğretmenin dersi güzel, oyun oynadığı için. Ödül veriyor. Şarkı söyletmesi daha güzel. Dans var. Çalgıları daha çok kullanıyoruz."</p>	<p>".....öğretmen tek gitar çalıyor.öğretmen çok çalgı çalıyor, bize de çaldırıyor. Hem de oyun öğretiyor."</p> <p>"İkisinde de şarkı öğreniyoruz. öğretmen çalgı çaldırıyor, oyun öğretiyor."</p> <p>"Şimdiki müzik dersi daha güzel. Gitar olmadan daha iyi oluyor. Hep şarkı söyleyebiliyoruz. Fazla çalışıp iş yapıyoruz."</p>

Tablo 4. 3'e göre çocuklar, müzik derslerinde uygulanan geleneksel yaklaşımlarla Orff Öğretisi arasında içerik, yöntem ve araç - gereç açısından farklılıklar olduğu görüşündedirler. Bu sonuç, Orff Öğretisinin, öğrencilerin müzik dersini sevme nedenlerinden çalgı çalma, oyun oynama ve dans etme öğelerini içeriyor olması, bu yaklaşımın çocukların müzik dersine karşı ilgilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Çocukların müzik dersinde öğrenilenleri ders dışında kullanma sıklıkları Tablo 4. 4'te verilmektedir.

Tablo 4. 4. Çocukların Müzik Dersinde Öğrenilenleri Ders Dışında Kullanma Sıklıkları

	Kategoriler		
	Evde	Dışarıda (bahçede, oyun alanlarında)	Diğer derslerde
Örnek cümleler	<p>"Evde aynısını anneme, babama, ağabeyime öğretiyorum."</p> <p>"...Anneme, yengeme, anneanneme, babaanneme şarkı söylüyorum."</p> <p>"... Ben anneme şarkı öğrettim. Evde çok çalgı var, o çalgılarla denedim."</p> <p>"...Müziğe yakışan hareketleri buluyorum."</p>	<p>"... Salıncak sallanırken de söylüyorum. Bahçede oyunları oynuyorum."</p> <p>"...Dışarıda arkadaşlarıma şarkıları, oyunları öğretiyorum."</p>	<p>"... Anneannemin götürdüğü Jimnastik salonunda oyunları gösteriyorum."</p> <p>"Erdal Amca'ya öğrendiklerimi tekrar ediyorum. Erdal Amca, drama öğretmenimiz..."</p>

Tablo 4. 4'e göre çocuklar, müzik derslerinde öğrenilenleri evde, dışarıda ve diğer derslerde tekrar etmektedirler. Bu durumda, derslerde öğrenilenlerin kalıcı olduğu ve öğrenilenlerin ders dışında tekrar etmeye değer bulunduğu söylenebilir.

Çocukların müzik derslerinde yapmak istediklerine ilişkin görüşleri Tablo 4. 5'de verilmiştir.

Tablo 4. 5. Çocukların Müzik Derslerinde Yapmak İstediklerine İlişkin Görüşleri

	Kategoriler
	Beklentiler
Örnek cümleler	"Hepsini çok çok yapmak isterdim."
	"Başka istediğim bir şey yok."
	"Bilmem... aynılarını."
	"Daha çok oyun oynamak, dans etmek isterim."
	"Oyun oynamayı öğretmene biz öğretmek isterdik."
	"Bizim bildiğimiz oyunları öğretmene öğretmek isterdim."

Tablo 4. 5'e göre çocuklar, müzik derslerinin içerik ve yöntemini etkili bulmakta, gerçekleştirilen etkinliklere yeni bir şey eklemeye gerek duymamaktadırlar. Bu sonuç, çocukların müzik derslerinde kullanılan Orff Öğretisinden zevk aldıklarını göstermektedir. Çocukların bildikleri oyunları müzik dersi öğretmenine öğretmek istemeleri, derslerde kullanılan öğretim yaklaşımlarının öğretmen ve çocuklar arasında güçlü bir iletişim kurmaya olanak sağladığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları incelendiğinde, Orff Öğretisine dayalı müzik öğreniminin geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre müziksel işitme becerileri, güzel şarkı söyleyebilme becerileri, derse ilgi ve katılım üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu görülmektedir.

Orff Öğretisine dayalı müzik derslerinin uygulandığı grubun, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik derslerinin uygulandığı gruba göre daha başarılı olmaları, Orff Öğretisine dayalı müzik derslerinde öğrencilerin derse aktif katılımına ve müziğe ilişkin tüm bilgi ve becerileri yaşayarak öğrenmelerine bağlanabilir.

Araştırmada, Orff Öğretisine dayalı müzik öğreniminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretiminin uygulandığı kontrol grubu arasında, müziksel işitme becerileri açısından anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Geleneksel yaklaşıma dayalı derslerin yürütüldüğü grupta, çocukların aktif olmaması ve bilgilerin öğretmenden çocuklara aktarılması, bilgi ve becerilerin unutulmasına, çocukların derse olan ilgi ve katılımlarının azalmasına neden olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Orff Öğretisine dayalı müzik öğreniminin güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin geliştirilmesinde, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Her iki grupta da ses eğitiminin gereklerinin yerine getirilmesine rağmen, Orff Öğretisine dayalı müzik derslerinin yapıldığı grupta oyun, dans, dramatizasyon, çalgı çalma gibi yaratıcılığı geliştirmeye yönelik etkinliklerin ön planda olmasının, çocukların derse olan ilgilerini olumlu yönde etkilemesi nedeniyle, güzel şarkı söyleyebilmeye ilişkin becerilerin daha kalıcı olduğu söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde çocuklar Orff Öğretisine dayalı müzik derslerinde gerçekleştirilen oyun, dans, çalgı çalma, dramatizasyon gibi yaratıcılığa yönelik etkinliklerden zevk aldıklarını, bu etkinlikler sırasında mutlu olduklarını sıklıkla dile getirmişlerdir.

Bu sonuçlar, yurt içi ve dışında farklı düzeylerde yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir (Persellin, 1999; Bilen ve diğ., 2003).

Yukarıda belirtilen sonuçlar, Orff öğretisine dayalı müzik öğreniminin müziksel işitme becerilerinin ve güzel şarkı söyleyebilme becerilerinin geliştirilmesinde, derse ilgi ve katılımın artmasında geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumun, bilgi ve beceri kazanmada çocukların aktif katılımlarının hedef alınmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak program geliştirmecilere, okul öncesi öğretmenlerine, müzik öğretmenlerine, okul öncesi eğitim ğretmeni ve müzik ğretmeni yetiştiren kurumlara ve bu alanda çalışan araştırmacılara şunlar önerilebilir:

- Özgüvenli, dşinen, yaratıcı ve ağdaş bireylerin yetişmesi için, Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitiminde fazla kullanılmayan Orff ğretisi, müzik eğitimi yaklaşımları içinde yer almalıdır.
- Okul ncesi eğitim kurumlarında derslikler, fiziksel durum ve araç-gereç bakımından, müzik derslerinde Orff öğretisinin uygulanmasına ortam sağlayabilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Okul ncesi eğitim ğretmeni ve müzik ğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik ğretimi ile ilgili derslerin içeriği ve bu derslerin yapıldığı derslikler Orff öğretisinin uygulanmasına olanak sağlayabilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ve müzik öğretmenleri için, Orff öğretisine dayalı müzik öğrenimine ilişkin hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından pilot okullar seçilerek Orff ğretisi konusunda uzman kişilerin çalıştığı üniversitelerin denetiminde, bu okullarda Orff öğretisinin uygulanmasına olanak sağlanmalıdır.
- Müzik eğitiminde Orff öğretisinin uygulanması ile ilgili araştırmalar sürdürülerek bu öğretinin kullanım alanı genişletilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aysan, F., V. Yıldız, S. Bilen, A. Türnüklü, I. Gürşimşek. (2003) "Sanat Eğitiminin Okul Öncesi Çocuklarının Yaratıcılıklarının Gelişimi Üzerindeki Etkileri ve Konu ile İlgili Eğitim Kurumlarında Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi", *Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi İşbirliği İle Gerçekleştirilen Araştırma Projesi*.
- Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdusel Süreçler Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Bilen, S., B. Özevin, E. Uçal. (2003). "Öğretmen Yetiştirmede Orff Öğretisi", *Uluslararası Orff Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu*, İstanbul.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Carley, I. (1980). "About Improvisation", *Music For Children*, Volume: 3, Orff-Schulwerk American Edition.
- Erkunt, N. (1996). Okul Öncesi Eğitim, *İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları*, No:6, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Jeter, D. "What is The Orff Process?", Retrieved on February 2003, <http://www.musicstaff.com/lounge/50article5.asp>.
- Jungmair, U. E. (2003). "Geçmiş ve Geleceğe Bakış", *Info*, Sayı:3, Avusturya Liseliler Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Ankara.
- Persellin, D. C. (1999). "The Effect of Orff-based Music Instruction on Spatial-Temporal Task Performance of Young Children", Retrieved on 30-November-2002, http://www.ldonline.org/ld_indepth/abilities/orff_based_music_instruction.html.

SUMMARY

The preschool period is the period in which the first bricks of the personality are founded to constitute the social, cognitive, sensual and physical development. In order to have happy, successful, sensitive, balanced, harmonious, self-confident, creative and modern individual, the children must receive well-planned and true music education in the preschool period. Because it is an undeniable fact that music has a vital role for the individual to express his/her thoughts and emotions, to deeply know his/her personality and capabilities and develop them accordingly, and to orient towards the good and pretty things. Thus, there is a need for an approach of music education in the preschool period in which the children are active, the knowledge is learned through living and a transformation from the music to knowledge takes place, and where the music is used as a means of expression. Orff Schulwerk ensures significant opportunities within this regard in the preschool music education.

Orff Schulwerk is a music learning approach based on the language, music and dance where the principle of "learning through living" prevails, where the development of creativity is the leading principle and in which the students are active. Improvisation and creativity constitute the center of Orff Schulwerk. Rhythmic improvisation performed using body percussion or rhythm instruments, melodic improvisations performed using human voice or melodic instruments, improvisation dances and improvisation dramatization studies contribute to life long creative thinking of the individual, to acquire the ability to decide and produce solution ways when faced with problems.

As opposed to all of these, in the traditional music education which is based on teacher's singing a song with his/her own voice or using an instrument and on student's repetition of the song, where the teacher plays the active role, we do not encounter activities towards self-expression of the individual and development of his/her creativity.

In the preschool period music education, there is a need for educational approach where the children are active and the knowledge is learned through experiencing. Originating from this thought, answers were sought to the following questions:

1. Does the music education based on Orff Schulwerk demonstrate significant differences when compared to the traditional music education in terms of developing
 - a. Musical hearing skills,
 - b. Fine singing skills?
2. What are the opinions of the children related to their enjoyment from the activities performed during teaching, their interest in and attention to the lesson and their ability to acquire skills following the music education application performed through the approach based on Orff Schulwerk?

The subjects of this study was composed of age 6 group composed of nine and ten members. Since, prior to the study, the subjects did not have any musical knowledge and skill, the posttest control group study model was used in this study.

Attention was placed to ensure that the targets, subjects, songs and the period in the music lessons performed in both groups are same. However, in the group where

the music lessons based on Orff Schulwerk was executed, body percussion was used, echo play was performed, rhythmic and melodic improvisations as well as dances were included and rhythms and melody instruments were used.

At the end of the experiment period of 14 lessons, the subjects were controlled in terms of their singing skills through the Observation Form Related to Fine Singing Skills and the Musical Hearing Test was applied. Furthermore, the opinions of the children, the subjects, were taken in line with the Interview Form which is developed with the aim of determining their opinion with regard to their enjoyment from the activities performed based on the Orff Schulwerk approach , their interest in and attention to the lesson, and to the ability to acquire skills.

The results of the study derived through statistical analysis of the data obtained are as follows:

1. The music education based on Orff Schulwerk is more effective when compared to the traditional music education in terms of developing
 - a. Musical hearing skills, and
 - b. Fine singing skills.
2. The Orff Schulwerk improves the interest and attention of the children in the music classes, it is found to be more enjoyable when compared to other learning media and facilitates acquiring musical skills.

The Effect of Learning Cycle Approach on Students' Achievement in Science

Öğrenme Evreleri Yaklaşımının Öğrencilerin Fen Başarısına Etkisi

Jale CAKIROGLU*

ABSTRACT This study investigated the effectiveness of the 5E learning cycle on students' achievement on photosynthesis and respiration in plants. Students' achievement on photosynthesis and respiration in plants was measured using the photosynthesis and respiration in plants test developed by Haslam and Treagust (1987). The test was administered as pre-test and post-test to a total of 67 eight-grade students in two intact classes of the same elementary school located in an urban area. The experimental group students (n=33) received the 5E learning cycle instruction and the control group (n=34) received a traditional instruction. Test of Logical Thinking (TOLT) and pre-test scores were used as covariates in this study. The analysis of covariance (ANCOVA) showed a statistically significant difference between the experimental and control groups in the favour of experimental group after the treatment. A significant difference in gain scores was detected between experimental and control groups for post test scores. Analysis also revealed no significant difference between performance of females and that of males. It is also indicated that interaction of treatment with gender difference was not significant for learning the concepts.

Key Words: science teaching, 5E learning cycle, photosynthesis, respiration in plants

ÖZ Bu çalışmanın amacı 5E öğrenme evreleri yaklaşımının ve geleneksel öğretim yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularını öğrenmedeki başarısına olan etkisini araştırmaktır. Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki bilgi düzeyleri Haslam ve Treagust (1987) tarafından geliştirilen iki aşamalı tanı testi kullanılarak saptanmıştır. Bu test, aynı okulun iki farklı sınıfında okuyan 67 sekizinci sınıf öğrencisine ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler (n=33) dersi 5E öğrenme evreleri yaklaşımı ile işlerken, kontrol grubunda (n=34) ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için ortak varyans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır ve öğrencilerin Mantıksal Düşünme Yetenek Testi (TOLT) ve ön-test sonuçları ortak değişken olarak atanmıştır. Araştırma bulguları 5E öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin fotosentez ve bitkilerde solunum konularını öğrenmesinde etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, cinsiyetin başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi, 5E-öğrenme modeli, fotosentez, bitkilerde solunum

* Middle East Technical University, Faculty of Education, jaleus@metu.edu.tr

INTRODUCTION

Constructivism is seen as an orientation towards teaching and learning, a way of viewing how teaching and learning occur or simply a way of thinking about learning (Richardson, 1997). Constructivist theory suggests that learners construct meaning through interactions with others, with materials, and by observation and exploration of events (Driver, Asoko, Leach, Mortimer, & Scott, 1994; Yager, 1993). In the construction process, what a learner already knows or believes interacts with a new conception to which the learner has been exposed. Without cognitive and social interaction, a new understanding may not develop or be understood (Brooks & Brooks, 1999; Tobin & Tippins, 1993; Tobin, Tippins, & Gallard, 1994).

A teaching model compatible with a constructivist outlook with a long history in science education is the learning cycle (Marek & Cavallo, 1997). The learning cycle has been used with success in science classrooms for nearly four decades. Researches reported that its success depends upon providing opportunities for student interaction and dialogue through systematic instruction, learning experiences and activities in each of well-known phases (Barman, 1989). The learning cycle allows students to become active participants in the process of science as they construct understanding of scientific concepts. It was developed to be consistent with the inquiry nature of the scientific discipline and derived from Piaget's model of mental functioning (Lawson, Abraham & Renner, 1989). Based on Piagetian theory (1964), mental functioning is the way in which information is processed by an individual. Mental activities in the phases of the learning cycle promote what Piaget called assimilation and accommodation. Use of the learning cycle helps students develop new knowledge and reasoning patterns and requires students to apply newly gained knowledge to unfamiliar areas. Once students become aware of their own reasoning and apply new knowledge successfully, they are more effective in searching for new patterns (Sunal & Haas, 1992).

As it was first developed by Robert Karplus, the learning cycle involved three consecutive phases known as exploration, concept introduction, and concept application that are based on the way people spontaneously learn about the world (Lawson, 1995; Renner & Marek, 1990). As the learning cycle has been used, researched, and refined over the years, some practitioners have extended the three stages into five, known as the 5E learning cycle: Engagement, Exploration, Explanation, Extension, and Evaluation (Trowbridge, Bybee, & Powell, 2000). Regardless of the quantity of phases, every learning cycle has at its core the same inductive instructional sequence. Briefly, the learning cycle begins with the active engagement of students in investigating the natural phenomena. During exploration, the teacher acts as a facilitator, providing materials and directions, guiding the physical process of the experiment. After the exploration, the teacher promotes a discussion period in which students share their observations with classmates. This is the time in which the teacher connects student experiences to the target science concept including the identification of scientific vocabulary. Once the concept has been labelled, students engage in additional activities in which they apply their recently formed understandings to new situations (Settlagh, 2000).

Since its inception in the 1960s, the learning cycle has been the focus of hundreds of studies designed to assess its effectiveness (Barman, 1993; Blank, 2000; Cavallo & Laubach, 2001; Colburn & Clough 1997; Gang, 1995; Lavoie, 1999; Lindgren & Bleicher, 2005; Marek & Cavallo; 1997; Marek & Methven, 1991; Musheno & Lawson,

1999; Norman & Caseau, 1995; Odom & Kelly, 2001). These researches have found that instruction based on the learning cycle improves conceptual understanding and process-skill achievement (e.g. Abraham & Renner, 1986; Lavoie, 1990; Marek & Methven, 1991; Odom & Kelly, 2001). For example, Renner (1986) tested the effectiveness of the learning cycle versus an expository teaching method of instruction in promoting gains in content achievement and intellectual development of ninth and tenth grade students. Results showed that the learning cycle promoted intellectual development of learners. In addition, learners at the concrete level taught by the learning cycle method did make significantly greater gains on concrete concepts, and moved more often from one developmental level to another when compared to students in the formal or expository group. The learning cycle has also been used to test the ability of children to use science processes. Recently, Odom and Kelly (2000) explored the effectiveness of concept mapping, the learning cycle, expository instruction, and a combination of concept mapping/learning cycle in promoting conceptual understanding of diffusion and osmosis. They found that the concept mapping/learning cycle and concept mapping treatment groups significantly outperformed compared to the expository treatment group in conceptual understanding of diffusion and osmosis.

Research studies indicated a significant relationship between reasoning abilities and biology achievement (Cavallo, 1996; Ehindore, 1979; Johnson & Lawson, 1998; Lawson & Thompson 1988). For example, Johnson and Lawson (1998) investigated the relative effects of reasoning ability on biology achievement in expository and inquiry classes. They found that reasoning ability explained a significant portion of variance in final examination score in both instructional methods. Moreover, Cavallo (1996) found that reasoning ability best predicted students' achievement in solving genetics problems. In addition, Ehindore (1979) reported that the brightness defined by students' performance on the biology tests is significantly related to the cognitive developmental precocity. Furthermore, Lawson and Thompson (1988) tested the hypothesis that formal reasoning ability is essential for seventh-grade students to successfully deal with prior misconceptions and develop scientifically acceptable biological conceptions concerning genetics and natural selection. They found that number of misconceptions is consistently and significantly related to the reasoning ability. What is more, Popeje and Burney (as cited in Odom & Kelly, 2000) reported significant differences between levels of cognitive development and understanding of diffusion and osmosis in the favour of formal students (Odom & Kelly, 2000).

It has been shown that constructivist theory can be implemented through many different teaching models or designs; one of these is the learning cycle (Lawson, Abraham & Renner, 1989). Although several studies have explored the effectiveness of the learning cycle in different countries, less has been done in Turkey (Ates, 2005). In addition, only small number of studies has been conducted with the 5E learning cycle (Wilder & Shuttleworth, 2005). In an effort to increase the quality and extent of constructivists, inquiry-based teaching science in Turkey, the purpose of this study is to investigate the effectiveness of the 5E learning cycle on students' achievement on photosynthesis and respiration in plants. Photosynthesis and respiration in plants were selected as topics for this study because these concepts are being taught at almost all level of schooling and judged to be difficult topics to learn. The processes of photosynthesis and respiration play important roles in understanding of many aspects of living systems. They are key to understanding how world functions as ecosystem. For example, these processes are the essential in the cycling of matter and

energy flow through ecosystems. Perhaps because of its curricular importance, there have been several studies that focus on photosynthesis and respiration in plants concepts (Alparslan, Tekkaya & Geban , 2003; Amir & Tamir, 1994; Aşçı, Özkan, Tekkaya, 2001; Anderson, Sheldon & Dubay, 1990; Bell 1985; Griffard & Wandersee, 2001; Haslam & Treagust, 1987; Stavy, Eisen, & Yaakobi, 1987; Tekkaya & Balcı, 2003; Wandersee, 1985). Briefly, these studies revealed that the majority of students at all grade levels have inadequate understanding of many aspects of photosynthesis and respiration in plants such as plant nutrition, the role of water in plants, the role of leaves in plants, gas exchange, autotrophy, the definition and importance of photosynthesis, the role of light in photosynthesis, the role of chlorophyll in photosynthesis, the relationship between food and energy, and the nature of respiration and energy transformation.

This study was conducted to answer the following research questions:

1. Is there a significant difference between the effect of the 5E learning cycle instruction and that of traditional instruction on eight-grade students' achievement on photosynthesis and respiration in plants?
2. Is there a significant difference in gain in photosynthesis and respiration in plants achievement between students enrolled in the 5E learning cycle instruction and those enrolled in a traditional instruction?
3. Is there a gender difference with respect to the learning of photosynthesis and respiration in plants concepts?

The results of this study might provide feedback to the teachers, curriculum developers and researchers in Turkey.

METHODS

Subjects

The subjects of the study consisted of 67 eight-grade students from two intact classes from one of the elementary schools located in urban area in Turkey. Intact classes were used so as not to disrupt students' regular schedule. This study utilized the quasi experimental design. The instructional methods were randomly assigned to the groups. The experimental group consisted of 33 students (15 girls and 18 boys) and treated with the 5E learning cycle instruction. The control group consisted of 34 students (17 girls and 17 boys) and instructed in the traditional way. The socio-economic status of the students was similar, majority of them coming from middle to upper class families.

All the students participated fully in the study by attending classes, and completing the pre-test and the post-test. In order to control for the teacher effect and bias, all class activities of the both groups were observed by the researcher. Both classes were taught by the same science teacher. Students in all groups were exposed to same content for the same duration. Duration of lessons was six 40 minute periods. The control group received the same treatment but was not exposed to the 5E learning cycle. In order to facilitate the proper use of the learning cycle in the experimental group, the teacher was given two 45-minute training sessions prior to the study. The teacher and researcher discussed instructional plans before presenting activities to the students. In addition, both control and experimental groups were observed by the researcher to control for the teacher effect and bias.

Instruments

The Photosynthesis and Respiration in Plants Concept Test (PRCT)

This test, originally called "What do You Know About Photosynthesis and Respiration in Plants?" was developed by Haslam and Treagust (1987). It was administered to determine students' understanding of photosynthesis and respiration in plants. It included 13 two-tier multiple-choice questions. The first tier of each item consisted of content knowledge with two, three or four alternatives and the second tier consisted of reasons for the first tier. A student's answer to an item was considered correct if the student answered both the content part and the reason part correctly. The instrument was translated and adapted into Turkish by the researcher. The reliability of the test was found to be 0.70. The test was administered to both experimental and control groups as pre-test and post-test.

Test of Logical Thinking (TOLT)

The Test of Logical Thinking, originally developed by Tobin and Capie (1981), was used to determine the formal reasoning ability of the students. The test consists of 10 items designed to measure controlling variables (items 1 and 2), proportional (items 3 and 4), probabilistic (items 5 and 6), correlational (items 7 and 8), and combinational (items 9 and 10) reasoning. Students select a response from among five possibilities and then they are provided with five justifications among which they choose from. The correct answer is the correct choice plus the correct justification. This instrument was translated and adapted into Turkish by Geban, Aşkar and Özkan (1992). The reliability of the test was found to be 0.81.

Treatment

This study was conducted over a 3-week period. A total of 67 students from two science classes were involved in the study. The classroom instruction for both groups was given by the same teacher. One of the classes was assigned as the experimental group and other as the control group. Students from both groups studied the topic of photosynthesis and respiration in plants during the same period of time in two different ways. While experimental group was instructed using a 5E learning cycle instruction, control group received a traditional science instruction. The topics related to the photosynthesis and respiration in plants was covered as part of the regular classroom curriculum in the science course. The classroom instruction for both groups had six 40-minute periods per week.

The control group received the traditional instruction involving lessons using lecture/ discussion methods to teach the target concepts. Teaching strategies relied on teacher explanation and textbooks. The students studied the textbooks on their own before the class hour. Then, the teacher explained the concepts related to photosynthesis and respiration in plants and wrote notes on the chalkboard about the definition of concepts. These concepts were producer, plants' food, purpose of photosynthesis, formula of photosynthesis, and respiration in plants. The primary underlying principle was that knowledge resides with the teacher and that it is the teacher's responsibility to transfer that knowledge as the facts to students. After teacher explanation, some concepts were discussed by teacher-directed questions. After explaining the concepts, the teacher performed demonstrations related with the target concepts given in the science textbook. Teacher's demonstrations were exactly followed the procedure given in the science textbook. The students did not actively

participate in the demonstrations. They observed the teacher silently and asked questions. At the end of the lesson, teacher asked several questions related to the demonstrations, received the students' responses and explained the results.

The students in the experimental group were instructed with the 5E learning cycle instruction. Two separate 5E learning cycle lessons, one for the photosynthesis and one for the respiration in plants were designed by focusing on objectives of the lesson. In the first phase, engagement, the students' interest and motivation were promoted by asking the questions about photosynthesis and respiration. The purpose of this phase was to capture students' imagination. In this phase, for example, the teacher asked several questions to activate the students' prior knowledge and stimulate their thinking such as; "What do you know about the food for plants? "What is food for animals?" "How do plants and animals obtain their food?" The teacher requested the students to discuss the questions with their peers. After discussion session, students were presented with a description of van Helmont's experiment in which a green plant was planted in a tub filled with soil and left to grow considerably in size and weight. The students were asked to discuss with their classmates what would have happened to the weight of the soil in the tub. The purpose of this task was to probe students' conceptions about the role of soil in photosynthesis. The second phase, exploration, was designed to give students common, practical experiences, allowing them to build on their developing concepts and skills. The students gathered information, tested out ideas, recorded observations, experiment, and so on. They explored new materials and new ideas with minimal guidance. This information enabled them to begin answering questions initiated in the engagement phase. In this phase, for example, groups of students conducted a small experiment to find out plant's food. In this activity, using a small piece of leaf and iodine reagent, they tested the presence of glucose as the end product of photosynthesis. In this phase, students worked in small groups, engaged in hands-on activity, collected data and discussed their observations and ideas with their peers. The third phase, explanation, permitted the students to make sense from their explorations. They were encouraged to find patterns, relationships, and answers to questions discussed in previous phases. For example, as the students discussed the results of the experiments conducted in the exploration phase, the teacher used this information to introduce the concept of producer, food of plants, the purpose of photosynthesis, what plants need for photosynthesis, what plants produce as a result of the photosynthesis. The next phase, elaboration, gave the students the opportunity to extend their knowledge of concepts to other contexts. This phase was designed such a way that it challenged the students to further test their ideas in one or more new situations. In the Elaboration phase, for example, the students investigated possible factors affecting photosynthesis such as light, chlorophyll and carbon dioxide. For this purpose, teacher wrapped one of the house plant leaf 2-3 days ago by using the aluminium foil. The students had given opportunity to test presence of sugar on the wrapped leaf and compared the results with the experiment done in the Exploration phase. Based on their observations, students discussed with their classmates about the necessity of light for the photosynthesis. The final phase is evaluation in which students' understandings were assessed by asking several open-ended questions about photosynthesis and respiration.

Data Analysis

At the beginning of the unit, TOLT and PRCT were administered to participants of the study. After receiving classroom instruction, they were given PRCT. In order to confirm if there were any significant differences in their post-test means attributable to treatment effect on their achievement, an analysis of covariance (ANCOVA) was computed using their pre-test and reasoning abilities scores as covariates. ANCOVA adjusts for initial differences between groups and allows for comparison of groups while controlling for other variables which explain variance on dependent variable. Two-way ANCOVA was used to statistically analyze the data obtained from the test scores and gender. In this analysis, gender and treatment were considered as independent variables and PRCT scores was considered as the dependent variables. The analysis was performed with the significance level of $\alpha = 0.05$ using Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

RESULTS AND DISCUSSION

The first purpose of the present study was to find out whether there were any statistically significant differences in the participants' post-test achievement regarding photosynthesis and respiration in plants. Two-way ANCOVA was carried out, with treatment and gender difference as the independent variables, the students' reasoning abilities and pre-test scores related to photosynthesis and respiration in plants concepts as covariates, and post-test scores as the dependent variable. Table 1 contains the summary of ANCOVA comparing the mean scores of the performance of the students both in the experimental and control groups with respect to post-test scores. The analysis indicated significant effects for the covariates pre-test score, $F(1, 61) = 5.88, p < 0.05$; and TOLT score, $F(1, 61) = 7.98, p < 0.05$. The results also revealed a significant treatment effect $F(1, 61) = 6.85, p < 0.05$. A medium effect size was found for the treatment effect on the post-test scores ($\eta^2 = 0.10$). The students in the experimental group who were engaged in the 5E learning cycle instruction demonstrated better performance ($M = 6.24; SD = 2.69$) over the control group students who were engaged in traditional instruction ($M = 5.85; SD = 2.85$). There were no gender differences and no significant interaction effects between treatment on understanding of the target concepts, $F(1,60) = 0.07, p > 0.05$. This finding indicated that mean difference for one factor does not depend on the levels of the other factor. Finding no statistically significant effect of gender on the students' achievement is not surprising considering the findings in the literature showing that boys perform better than girls in the physical sciences while the difference is not very large in other subject areas (Erickson & Erickson, 1984; Young & Fraser, 1994).

Table 1. Summary of ANCOVA comparing the mean post-test scores

Source	df	Mean square	F	p	η^2
Group	1	34.28	6.848	0.011*	0.10
Gender	1	8.697	1.737	0.192	0.028
Pre-test	1	29.44	5.881	0.018*	0.09
TOLT	1	39.975	7.985	0.006*	0.12
Group*Gender	1	0.332	0.066	0.798	0.001
error	60	4.009			

* $p < 0.05$

The second purpose of the study was to determine whether there were any statistically significant differences in gain in concept achievement between students enrolled in the 5E learning cycle instruction and those enrolled in a traditional instruction. The results showed that there was a statistically significant difference between the gain scores of students in the experimental and control groups in the favour of experimental group ($t=3.23$, $df=65$, $p<0.05$). This implies that students in the experimental group who engaged in the 5E learning cycle instruction achieved greater improvement than those in the control group. While the average percentage of students in experimental group holding correct answer had risen from 22.5% to 54.1%, a gain of 31.6%, the percentage of correct responses of the students in control group had increased from 19.1% to 38.7%, a gain of 19.6%. After the treatment, a striking difference in gain scores was detected between the experimental and control groups on several items in the favour of experimental group (Table 2). For example, after the treatment, in the item dealing with purpose of respiration produced higher gains in the experimental group students (21.2%) compared to those in the control group (2.9%). Students in the control group failed to realise that respiration is a chemical process which occurs in all living cells of plants and animals to obtain energy to live. Similarly, the higher gains achieved by the experimental group students (42.4%) regarding the item measuring students' understanding of the gases taken by green plant in large amounts in the absence of light energy. The corresponding figure was 23.6% for the control group students. Likewise, the students' performance in the experimental group increased with gains of up to 24 percentages in the item dealing with the gases taken by green plant in large amounts in the presence of light energy. Lower gain, on the other hand, was achieved by the control group students (5.9%). Generally, the students taught by traditional instruction had difficulty in understanding that "Oxygen gas is taken in by green plants in large amounts when there is no light energy at all, because this gas is used in respiration which takes place continuously in green plants" and "Carbon dioxide gas is taken in by green plants in largest amounts in the presence of light energy, because green plants make their food from this gas in the presence of light energy". In this study, a relatively lower gain of only 9.1 and 2.9 percentages was obtained by experimental and control group students for the item assessing students understanding of the most important benefit to green plants when they photosynthesize. Participants of this study failed to realise that "the most important benefit to green plants when they photosynthesize is conversion of light energy to chemical energy, because during photosynthesis energy from the Sun is converted and stored in glucose molecules".

Table 2. Percentage gains on photosynthesis and respiration in plants detected by the PRCT

Correct Items	% gain	
	5E	TI
1. Oxygen gas is taken in by green plants in large amounts when there is no light energy at all, because this gas is used in respiration which takes place continuously in green plants.	42.4	23.6
2. Carbon dioxide gas is taken in by green plants in largest amounts in the presence of light energy, because green plants make their food from this gas in the presence of light energy.	24.2	5.9
3. Respiration is a chemical process which occurs in all living cells of plants and animals, because all living cells of plants and animals obtain energy to live through this process.	21.2	-2.9
4. Respiration is a chemical process in which energy stored in food is released using oxygen, because respiration provides the green plant with energy to live.	12.1	17.7
5. Green plants respire all the time (whether there is light energy or when there is no light energy) because green plants need energy to live and respiration provides energy.	42.4	26.5
6. “ glucose + oxygen \longrightarrow energy + carbon dioxide + water ” represents the process of respiration in plants, because green plants drive energy from glucose using oxygen.	21.2	-2.9
7. Amount of oxygen is not important for the process of photosynthesis, because oxygen is not required for photosynthesis; it is a by-product of photosynthesis.	21.2	20.5
8. The most important benefit to green plants when they photosynthesis is conversion of light energy to chemical energy, because during photosynthesis energy from the Sun is converted and stored in glucose molecules.	9.1	2.9

CONCLUSION

Recent changes in science curriculum in Turkey have emphasized constructivist, student-centred, inquiry based teaching. A teaching procedure that promotes this effort, focusing on students' conceptual understandings through inquiry-based teaching, is the learning cycle (Lawson, 1995; Lawson, Abraham & Renner, 1989; Marek & Cavollo, 1997). Through its fundamental nature, the learning cycle fosters scientific inquiry by allowing students to question and formulate solvable problems; to reflect on and construct knowledge from data; to collaborate and exchange information while seeking solutions; and to develop concepts and relationships from empirical experience. In line with this idea, the present study explored the effectiveness of the 5E learning cycle on students' achievement on photosynthesis and respiration in plants. Regarding treatment effect, a significant difference in favour of experimental group was found in both post-test and the gain scores. This seems to be the results of the likely positive impact of instructional approach used to teach the experimental group in contrast to the one used to teach the control group. The students in the experimental group were actively engaged in constructing knowledge. During each phase of the 5E learning cycle, students were actively manipulating the materials, recorded the data, or analyzed the results. The students were encouraged to discuss their findings in their group and with the class. By this

way, student-student and student-teacher interactions were maximized. The teacher acted as a facilitator. On the contrary, the students in the control group did not find so much opportunity to work in small group, manipulate materials, or discuss their ideas with peers. They read information from a textbook and discussion and demonstrations were used to verify information from the textbook.

The 5E learning cycle has advantages over traditional instruction because it uses a progression that moves the learner from simple to complex reasoning patterns or concrete to abstract experiences (Rakow, 1986). It makes students aware of their own reasoning by encouraging them to reflect on previous activities. Lawson, et al. (1989) attributed the success of the learning cycle to a close correspondence with the way in which humans construct knowledge. Researches indicated that there is a direct correspondence between the elements of Piaget's mental functioning model and the phases of the learning cycle (Abraham & Renner, 1986; Marek, Laubach, Pedersen, 2003). For example, the exploration phase allows students to assimilate the essence of the science concept through direct experiences. When students explore a new concept through an exploration, their new experiences cause them re-evaluate their past experiences. This produces disequilibrium in the student and s/he needs to accommodate the concept to reach equilibration. The students in the learning cycle group have the opportunity to explain, to argue, and to debate their ideas, which allows them to accommodate the concept. The elaboration phase provides students with opportunities to relate the newly developed science concept to everyday applications and to other through a cognitive process Piaget called organization. In this study, the 5E learning cycle instruction caused a statistically better acquisition of photosynthesis and respiration in plants concepts than the traditional instruction in the eighth-grade elementary students. This result is consistent with the results reported by Abraham and Renner (1986), Gang (1995), Lawson, et al. (1989), Marek, Cowan, and Cavallo (1994), Odom and Kelly (2001) and Ates (2005). These studies indicated the learning cycle is an effective teaching approach that enhances student outcomes. On the other hand, this study was limited to 67 eighth-grade elementary students in two intact classrooms.

A well-developed 5E learning cycle instruction represents an alternative approach designed to encourage students' understanding in science. For that reason, teachers should be informed about usage and importance of the learning cycle as a way of implementation of constructivism, and they can plan the instructional activities accordingly. Their science lessons should allow students to examine the adequacy of prior knowledge and provide opportunity to argue about and test those beliefs. There should be sufficient resources and support for teachers in the use of the learning cycle in science classrooms. Briefly, when favourable strategies are used, it is highly feasible that these produce a significantly better acquisition of scientific conception.

REFERENCES

- Abraham, M. R., & Renner, J. W. (1986). The sequence of learning cycle activities in high school chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 121-143.
- Alparslan, C., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2003). Using the conceptual change instruction to improve learning. *Journal of Biological Education*, 37, 133-137.
- Amir, R., & Tamir, P. (1994). In dept analysis of misconceptions as a basis for developing research-based remedial instruction: The case of photosynthesis. *The American Biology Teacher*, 56, 94-100.
- Anderson, C.W., Sheldon, T.H., & Dubay, J. (1990). The effects of instruction on college nonmajors' conceptions of respiration and photosynthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 761-776.
- Aşçı, Z., Özkan, Ş. & Tekkaya, C. (2001). Students' misconceptions about respiration: A cross-age study. *Eğitim ve Bilim*, 120, 29-36.
- Ates, S. (2005). The effectiveness of the learning-cycle method on teaching DC circuits to prospective female and male science teachers. *Research in Science and Technological Education*, 23, 213-227.
- Barman, C. (1989). The learning cycle: Making it work. *Science Scope*, 12, 28-31.
- Barman, C. R. (1993). The learning cycle: A basic tool for teachers, too. *Perspectives in Education and Deafness*, 11, 7-11.
- Bell, B. (1985). Students' ideas about plant nutrition: what are they? *Journal of Biological Education*, 19, 213-218.
- Blank, L. M. (2000). A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding? *Science Education*, 84, 486-506.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). *In search of Understanding: the Case for Constructivist Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cavallo, A.M.L. (1996). Meaningful learning, reasoning ability, and students' understanding and problem solving of topics in genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 625-656.
- Cavallo, A. M. L., & Laubach, T. A. (2001). Students' science perceptions and enrollment decisions in differing learning cycle classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 1029-1062.
- Colburn, A. & Clough M. (1997). Implementing the learning cycle. *The Science Teacher*, 64, 30-33.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23, 5-12.
- Ehindore, O.J. (1979) Formal operational precocity and achievement in biology among some Nigerian high school students. *Science Education*, 63, 231-236.
- Erickson, G. L., & Erickson, L. J. (1984). Females and science achievement: evidence, explanations, and implications. *Science Education*, 68, 63-89.
- Gang, S. (1995) Removing preconceptions with a "learning cycle". *Physics Teacher*, 33, 346-354.
- Geban, Ö., Aşkar, P., & Özkan, İ. (1992). Effects of computer simulated experiment and problem solving approaches on students learning outcomes at the high school level. *Journal of Educational Research*, 86, 5-10.
- Griffard, P. B. & Wandersee, J. H. (2001). The two-tier instrument on photosynthesis: what does it diagnose? *International Journal of Science Education*, 23, 1039-1052.
- Haslam, F. & Treagust, D.F. (1987). Diagnosing secondary students' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants using a two-tier multiple choice instrument. *Journal of Biological Education*, 21, 203-211.
- Johnson, M. A. & Lawson, A. E. (1998). What are the relative effects of reasoning ability and prior knowledge on biology achievement in expository and inquiry classes? *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 89-103
- Lavoie, D.R. (1999). Effects of emphasizing hypothetico-predictive reasoning within the science learning cycle on high school student's process skills and conceptual understandings in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 1127-1147.
- Lawson, A.E. (1995). *Science Teaching and the Development of Thinking*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Lawson, A.E., Abraham, M.R. & Renner, J.W. (1989). A theory of instruction: Using the learning cycle to teach science concepts and thinking skills. Monograph of the National Association of Research in Science Teaching (Serial No. 1).

- Lawson, A.E. & Thompson, L.D. (1988). Formal reasoning ability and misconceptions concerning genetics and natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 733-746.
- Lindgren, J.S., & Bleicher, R. (2005). Learning the learning cycle: The differential effect on elementary preservice teachers. *School Science and Mathematics*, 105, 61-72.
- Marek E.A., Laubach, T.A. & Pedersen, J. (2003). Preservice elementary school teachers' understandings of theory based science education. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 147-159.
- Marek, E. A., & Cavallo, A. M. L. (1997). *The Learning Cycle: Elementary School Science and Beyond*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marek, E.A., & Methven, S.B. (1991). Effects of the learning cycle upon student and classroom teacher performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 41-53.
- Marek, E.A., Cowan, C.C., & Cavallo, A.M.L. (1994). Students' misconception about diffusion: How can they be eliminated? *American Biology Teacher*, 56, 74-78.
- Musheno, B.V., & Lawson, A.E. (1999). Effects of learning cycle and traditional text on comprehension of science concepts by students at differing reasoning levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 23-37.
- Norman, K., & Caseau, D. (1995). The learning cycle: Teaching to the strengths of students with learning disabilities in science classrooms. *Journal of Science for Persons with Disabilities*, 3, 18-25.
- Odom, A.L., & Kelly, P.V. (2001). Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology students. *Science Education*, 85, 615-635.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Rakow, S.J. (1986). *Teaching science as inquiry*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Renner, J. W. (1986). Rediscovering the lab. *The Science Teacher*, 53, 44-45.
- Renner, J.W., & Marek, E.A. (1990). An educational theory base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 241-246.
- Richardson, V. (Ed.). (1997). *Constructivist Teacher Education*. New York: Falmer.
- Settlage, J. (2000). Understanding the learning cycle: Influences on abilities to embrace the approach by preservice elementary school teachers. *Science Education*, 84, 43-50.
- Stavy, R., Eisen, Y. & Yaakobi D. (1987). How students aged 13-15 understand photosynthesis. *International Journal of Science Education*, 9, 105-115.
- Sunal D. & Haas, M. (1992). Forest, Land and Water: Understanding our Natural Resources, Department of Interior, Forest Service, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354 157).
- Tekkaya, C. & Balcı, S. (2003). Öğrencilerin Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 101-107.
- Tobin, K., & Capie, W. (1981). Development and validation of a group test of logical thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 413- 424.
- Tobin, K., & Tippins, D.J. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. Tobin (Ed.), *The Practice of Constructivism in Science Education*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Tobin, K., Tippins, D.J., & Gallard, A.J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D.L. Gabel (Ed.), *Handbook on Research in Science Teaching and Learning*. New York: Merrill/Prentice Hall.
- Trowbridge, L.W., Bybee, R.W. & Powell, J. (2000). *Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy*. Columbus, OH: Merrill.
- Wandersee, J. H. (1985). Can history of science help science educators anticipate students' misconceptions? *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 581-597.
- Wilder M., & Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities*, 41, 37-43.
- Yager, R.E. (1993). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 58, 52-57.
- Young, D. J., & Fraser, B. J. (1994). Gender differences in science achievement: Do school effects make a difference? *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 857-871.

ÖZET

Yapılandırıcı öğrenme kuramı bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandırdığını ön görür (Driver, Asoko, Lecah, Mortimer, & Scott, 1994, Yager, 1993). Fen eğitiminde uzun yıllardır başarıyla kullanılan öğrenme evreleri yaklaşımı yapılandırıcı öğrenme teorisiyle uyumlu bir öğrenme modelidir (Marek & Cavallo, 1997). Bu yaklaşımın öğrenmeye etkisi bir çok araştırmacı tarafından araştırılmış ve kavramsal anlamayı ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Marek & Methven, 1991; Barman, 1993; Gang, 1995; Norman & Caseau, 1995; Colburn & Clough 1997; Marek & Cavallo; 1997; Lavoie, 1999; Musheno & Lawson, 1999; Blank, 2000; Cavallo & Laubach, 2001; Odom & Kelly, 2001; Lindgren & Bleicher, 2005). Araştırmalar öğrenme evreleri yaklaşımının başarısını öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamasına ve öğrencilerin sistemli bir şekilde birbirleriyle ve öğretmen ile etkileşimde bulunmasına bağlamaktadır (Barman, 1989). 1960'lı yıllarda Robert Karplus'ın geliştirdiği öğrenme evreleri üç basamaktan oluşmaktadır: keşfetme, kavram sunumu ve kavram uygulaması. Daha sonraki yıllarda bu alanda yapılan araştırmalar arttıkça bu evrelerin sayılarında artış olmuş ve 5 evreli öğrenme modeli geliştirilmiştir. Bu basamaklar; giriş (engage), keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (elaborate) ve değerlendirme (evaluation). Bu basamakların sayısı ne olursa olsun, öğrenme evreleri yaklaşımı öğrencinin doğal dünyayı öğrenme ve anlamalarını teşvik ederek ve aktif katılımını sağlayarak başlar. Öğretmenin rolü ise öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturmak ve öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmektir. Keşfetme etkinliklerinden sonra, öğretmen bir tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin gözlemlerini ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmasını sağlarken, bir yandan da yeni fen kavramlarını öğrencilerine sunar. Bir sonraki evrede ise, öğrenciler yeni kazandıkları kavram ve becerileri yeni durumlara uygularlar.

Fen eğitiminde kalıcı ve etkili öğrenmenin öneminden yola çıkarak, bu çalışmanın amacı 5E öğrenme evreleri yaklaşımının ve geleneksel öğretim yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki başarısına olan etkisini araştırmaktır. Araştırmaya, aynı okulun iki farklı sınıfında okuyan toplam 67 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki bilgi düzeyleri, Haslam ve Treagust (1987) tarafından geliştirilen iki aşamalı tanı testi kullanılarak saptanmıştır. Bu test 13 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin birinci kısmı öğrencilerin kavram bilgisini, ikinci kısmı ise bu bilginin anlaşılabilirliğini ölçmektedir. Bu test, deney (n=33) ve kontrol (n=34) olarak ikiye ayrılan gruplara ünitenin başında ön test ve sonunda son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneğini ise Tobin ve Capie (1981) tarafından geliştirilen Mantıksal Düşünme Yetenek Testi (TOLT) ile ölçülmüştür. Bu test öğrencilere ünitenin başında uygulanmıştır. Üç hafta kadar süren uygulama sırasında deney grubundaki öğrenciler dersi 5E öğrenme evreleri yaklaşımıyla işlerken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için cinsiyet ve uygulamanın fotosentez ve bitkilerde solunum konusundaki başarısı üzerindeki etkisini ölçmek için ortak varyans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. TOLT ve ön-test sonuçları ortak değişken olarak atanmıştır. Araştırma bulguları hem ön-bilginin hem de mantıksal düşünme yeteneğinin öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konusunda başarısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir (sırasıyla $F(1, 61) = 5.88, p < 0.05$; $F(1, 61) = 7.98, p < 0.05$). Ayrıca son test sonuçları her iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($F(1, 61) = 6.85, p < 0.05$). Bu çalışmanın sonucu, 5E öğrenme evreleri yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin fotosentez ve bitkilerde solunum konusundaki başarılarında etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, cinsiyetin başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır ($p > .05$).

Theories of Secularization: From 'Positivist Certainty' to a Mere Social Myth?

Sekülerleşme Teorileri: Pozitivist Kesinlikten Sade bir Sosyal Mit'e Doğru?

Kayhan DELİBAŞ*

ABSTRACT Founding fathers of sociology Karl Marx (1969, pp.303-304; 1990, pp.63-64), Emile Durkheim (1965, pp.75-476) and Max Weber (1974, pp.181-182) shared the view that traditional religion was becoming more and more trivial to the modern world. They all agreed that secularization was an inevitable process (Giddens, 1993, p. 477). For more than one and a half century, the following generations of sociologists did not question this modernist view either. They viewed this process as an inevitable and straight path in all of the modernizing societies. However, from the early 1970s and onwards, the modernist tradition, positivist sociology, and above all the 'grand narrative' of modernity was put under an increasing intellectual scrutiny. This new approach has led to a great diversification in secularization theories. What had started as a 'positivist certainty' and an indispensable feature of modernization, rationalization and urbanization, came to be defined as a social myth. First of all, in order to examine the existing theories of secularization, this paper aims to make an analytical literature review. Secondly, existing theories of secularization will be compared. Third, this paper aims to provide a broader understanding and objective approach to the discussions on secularization in general.

Key Words: secularization theories, modernity, rationalization, positivist sociology, social myth.

ÖZ Sosyolojinin kurucuları Karl Marx (1969, s.303-304; 1990, s.63-64), Emile Durkheim (1965, s.475-476) ve Max Weber (1974, s.181-182) geleneksel dinin gün seçtikçe modern dünyada önemini kaybettiği görüşünü taşıyorlardı. Bu düşünürlerin hemen hepsi laikleşmenin kaçınılmaz bir süreç olduğuna inanıyorlardı. Bu kuşağı izleyen sosyologlar yüz elli yılı aşkın bir süre bu modernist görüşü sorgulamadılar. Onlar da tıpkı kurucular gibi laikleşmeyi modernleşmekte olan toplumlarda kaçınılmaz ve engebesiz bir süreç olarak algıladılar. Fakat, 1970'lerden bu yana modernist gelenek, pozitif sosyoloji anlayışı ve hepsinden de öte modernitenin 'büyük anlatısı' giderek artan bir şekilde entellektüel bir eleştiriye tabi tutulmaya başlandı. Bu yeni yaklaşım bir sonucu olarak sekülerleşme teorilerinde büyük bir çeşitlenme ortaya çıktı. Öyle ki büyük bir pozitivist kesinlik ve modernleşme, rasyonelleşme ve kentleşmenin ayrılmaz, vazgeçilemez bir ögesi olarak ortaya çıkan sekülerleşme teorisi sosyal bir mitoloji olarak tanımlanır hale geldi. İlk olarak, bu makale mevcut sekülerleşme/laikleşme teorileri ve literatürünün analitik bir incelemesini yapmayı amaçlamaktadır. Daha sonra mevcut teorilerin bir karşılaştırması yapılacaktır. Son olarak bu makale laikleşme konusunda genel geçerli bir açıklamayı ve objektif bir yaklaşım çabalarına katkı yapmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Laikleşme teorileri, modernite, pozitivist sosyoloji, rasyonelleşme, sosyal mit.

* Yard. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Kdelibas@adu.edu.tr

INTRODUCTION

It has been observed that since the early 1990s the issue of secularization has been at the heart of countless heated debate and the main actor in many political crises. One of the aims of this paper is to review the existing secularization literature and the main approaches. By doing so, I wish to offer a sociological background to the current debate, that is extensively taking place in the academia, media and political circles.

Comte, the naming father of sociology, observed that the history of humankind has gone through three different stages. For him these stages represented different sets of intellectual beliefs. He named the first stage as the 'theological stage' in which traditions, superstitions and religious beliefs dominated the social and intellectual life. Comte believed that in the second 'metaphysical stage' the superstitious and religious beliefs would gradually lose their importance. In this stage, philosophy would become more central to intellectual life. In the final stage that he named as the 'positive stage'; religious and superstitious beliefs will disappear altogether and human thinking and behaviors shall only be directed by science (Haralambos and Holborn, 1994, p. 679).

The founders of sociology, Marx, Durkheim and Weber all shared the view that traditional religion was becoming more and more trivial to the modern world. They assumed that secularization was an inevitable process (Marx, 1969; Durkheim, 1965; Weber, 1974)

For more than one and half century, this modernist positivist secularization paradigm was taken for granted. In other words following the positivist tradition of 'grand narrative', the majority of sociologists did not question this over-ambitious evolutionary positivist prediction (Lyotard, 1991, chap 8, 9 and 10; Giddens, 1993, p.665). They viewed this process as an inevitable and straight path in all modernizing societies. However, from the early 1970s and onwards the modernist tradition, positivist sociology, and above all the 'grand narrative' of modernity was put under an increasing intellectual scrutiny.

1- The Early Theories: The Time of 'Positivist Certainties'

Like Comte, Marx, Durkheim and Weber, Tocqueville (1945) believed that since the Protestant Reformation secularization has been a constant process lead to weakening of the dogmas by which men live and, in time, to a trivialization of the themes of culture. He argued that the Protestant reformers "subjected some of the dogmas of the ancient faith to the security of private judgment.... In the seventeenth century Bacon, in the natural science, and Descartes, in philosophy, abolished received formulas, destroyed the empire of tradition, and overthrew the authors of the school (pp. 4-5). In similar vein Nisbet (1970) endorses classical sociologists' views of the process of secularization.

One of the leading scholars of secularization David Martin (1969) argued that the word "secular" like "religious", is amongst the richest of all in its range of meaning. It is also full of internal contradictions of which the conventional dictionary scarcely gives a hint. Nowadays the term 'secularization' began to appear frequently in many studies. Many of these studies are tending to deny "coherence of the concept" (p.48). There is a serious confusion about the usage of the term" (Sommerville, 1998, p.249). It is widely argued that the difficulty of definition of the term secularization arises

from difficulties with the definition of religion. For example Wallis and Bruce (1992) point out that:

The difficulties in arriving at simple measures of secularization begin with the corresponding difficulty of defining religion; a distinction is often made between a functional and a substantive definition of religion. Functional definitions identify religion in terms of what it does. Substantive definitions identify religion in terms of what it is. (p.9).

They add that both of these definitions of religion have their own problems. Especially a functional definition of religion highlights the "ultimate problems" which would vary from person to person and from culture to culture. Although the substantive definition of religion may provide an answer for what the majority of Westerners understood from religion, this may not be true for non-Western cultures. The problem with the substantive definition focuses on the definition of "supernatural" and different cultures have different views on the "supernatural" (Wallis and Bruce, pp. 9-10).

Up until the 1970s, majority of sociologists perceived secularization as the essential part of modernization, a worldwide/universal trend (Haynes, 1997, p.713). Comte argued that human thought has passed through three stages: the theological, the metaphysical and the positive (Swingewood, 1994, p.43). Some students of secularization define it as a dividing line between otherworldliness and this worldliness. To some others, secular mean non-religious, "lay" person, society or institution. For some, secularization is separation of the institution of religion from other institutions such as politics, education and state administration. Some might define it as a total decline of the role and significance of religion, and finally, for some, secularization means a universal phenomenon which was a by-product of modernization and Enlightenment philosophy.

a- D. Martin's Secularization Theory

Secularization: The Range of Meanings

Comte, Marx, Durkheim and Weber have described the concept of secularization as the decline of the influence of religious institutions. In this process, the church may be separated from the state as it in fact happened in many countries. Secularization of teaching, legal systems, arts and administration, medicine and welfare are some of the common characteristics of this process as well. Martin (1978) pointed out that "religion becomes a private matter in a pluralist society where different perspectives and metaphysics compete on equal terms." (p. 48)

The second sphere of secularization is the secularization of religious customs, practices and rituals (Martin, p. 48-50). It happens in the form of less frequency in their practices like less frequent attendance at church services, less observation of religious rules at home and so on. There are two other dimensions of secularization. These are religious knowledge and conduct. Martin's understanding of the secularization of religious knowledge is based on the changing perception of moral and traditional values. In time, traditional and religious values, standards, moral norms, religious thinking and attitudes change. Thus, society becomes much more tolerable towards situations or actions that were not tolerated before. The intellectual dimension of secularization carries more weight than is usually thought. Intellectual secularization involves the adoption of rationalistic, empirical and skeptical

viewpoints, which in the end determines man's devotion to the *rational reason*. The rationalist analysis and understanding of the outside world gradually allowed humankind to make predictions and increased man's ability to control and determine his relationship to nature.

Martin (1978) argued that religious institutions were seriously hampered by the emergence of heavy industry. This industrial concentration created on the one hand a homogeneous proletarian class in these areas, and on the other hand an urban space where religious practices declined. The geographical and social mobility that came as a result of this industrialization and urbanization has eroded the traditionally stable religious communities. It followed the gradual differentiation of church from other institutions like the jurisdiction, the official ideology, state administration, education and so forth (Martin, pp. 2-3). More broadly, this dimension is also known as the separation of religion/church from the state/ public spheres.

Also Martin has classified several patterns of secularization. The first pattern is the Anglo-American and Scandinavian pattern which emerged out of a pluralist culture and religion. He argued that these societies are highly liberal and governed by democratic parliaments. There are no major deep historical religious divisions. The legitimization system in these societies is 'cumulative rather than alternative systems'. Historically, neither 'anti-clericalism nor large-scale secular religious hostility had being rooted out in these societies' (Martin, pp.27-30).

The second pattern consists of those societies that are based on a total monopoly of Catholicism. For him all Catholic countries like Spain, Portugal, Italy and Belgium have approximated to the monopoly model (1978, pp.19-21). He argued that there is a substantial social tension in Catholic cultures and that these societies can be referred as the system of authority. In those societies there usually exists a balance of power between the different regions.

For him the mixed pattern is the product of mixed cultures. 'Mixed cultures are similar to the Protestant pluralist cultures. Basically, these societies are consisting of both Protestant and Catholic faiths and the Catholic Church plays an important role for the stability of the system by supporting the political left parties (1978, pp. 49-50). The best example for this polarization is the radical role of Protestantism in France and the radical role of Catholicism in Anglo-Saxon cultures. This pluralistic tendency of mixed culture has provided a tolerant atmosphere for the liberalized elite centre and eased sub-cultural integration. In this process both churches developed their sub-cultural links with the opposite political parties and unions (Martin, p.52). This polarization sets a fine balance in those mixed societies that doesn't allow any of these religious affiliations to become totally dominant in these societies. Thus, it can be said that democratic and federalist systems are more likely to emerge in 'mixed' cultures like Germany.

Martin's "general theory of secularization" was relatively applicable and it seemed to explain the general secularization trend in most Western European countries at the time of its formulation. However, there were some countries like Cyprus, Lebanon and Israel where the process of secularization did not come about.

Critique of Martin's Secularization Theory

Martin's analysis focuses on the rival religious faiths, and the patterns of secularization that are defined by these divisions. However, the question of pattern is

more about a question of how secularization developed in a particular society rather than why is secularization rooted in that society. It may be said that to explain the process of secularization on the basis of religious or cultural divisions neglects the crucial role of modernization, industrialization and urbanization, upon the process of secularization. If secularization is simply the decline of religion and the importance of religious institutions – it is mostly defined along this lines- then polarization along the religious denominations should not be so significant. Nevertheless, in his analysis he gave priority to the polarization on the axis of Protestant - Catholic; Russian Orthodox Church against Western Ukraine and Romanian Orthodox Church and so on.

It appears that the socioeconomic preconditions of the secularization have been left out in favor of the religious-cultural conditions. By saying this, we are not suggesting that the religion-cultural background was something that can be neglected. However, the socio-economic conditions of secularization were at least of the same importance if not more.

Another criticism about Martin's general theory of the secularization is about the numbers of patterns. It seems that almost any culture has its own pattern of secularization. Finally, it can be said that Martin excluded the secularization experiences that took place in some of the non-Western countries like Turkey. He finally admits this deficit in his major work in a paper given a recent conference (Martin, 2003).

b- Wallis and Bruce's Theory of Secularization

Wallis and Bruce (1992) argued that there were three particularly prominent features of modernization which the process of secularization emerged from. They were social differentiation, societalization and rationalization (pp.11-12) Social differentiation occurred in the process of transition from traditional, tight - knit society to modern differentiated societies. It is generally argued that in traditional societies, social life was organized around the family and village communities. Thus, the division of labor was not specialized. Durkheim (1933 p. 130) called this type of division of labor as mechanical solidarity. In those societies, the division of labor was not apparent; individuals resembled each other very much and acted commonly.

There was no specialization in society and the social order was maintained through commonly shared values and beliefs. Religion was one of them, Durkheim (1933) pointed out that "Everybody professes and practices, without demurring, the same religion; schisms and dissents are unknown; they would not be tolerated" (p.135). The process of modernization had transformed these traditional societies into modern, industrialized and urbanized societies where the division of labor was far more specialized.

According to Wallis and Bruce (1992) "Social differentiation is the process by which specialized roles and institutions are developed or arise to handle specific features or functions previously embodied in, or carried out by, one role or institution." (p.12). With this increased specialization and institutionalization specialist institutions arose to provide services such as education, health care, welfare, and social control. Those services once all used to be in the domain of religious institutions.

The Church as the most powerful organization of the traditional society was at the core of social organization and for this reason it was responsible for many functions such as education, administration, health service and basic welfare services. However, with the advent of modernization, these small communities and their traditional life style gradually disappeared. Religion lost its function as a social organizer and became a private matter of the individual. Weber's idea of bureaucratic institutionalization and organizations is another example of this transition.

The second aspect categorized by Wallis and Bruce (1992) is called societalization. According to this account, modernization increasingly recreated social life out of the local sphere. In other words, local, small-sized communities diminished and in place of them came heterogeneous, large but condensed societies. Wallis and Bruce (1992) argued that close-knit, integrated, small-scale communities diminished as a result of mass-scale industrialization (p.13). Emergence of massive modern states combined with the bureaucratic machine and massive urbanization, better characterized by impersonal human relations, was the second crucial dimension of the modernization.

Since the modern society 'increasingly became the locus of the individual's life', religion had inevitably surrendered most of its functions, and strength. Once religion enjoyed ultimate power; commonly sheared values and moral authority in the community, but due to the development of anonymous urban spaces, religion became more and more a private, individual matter. Thus, religion became a matter of personal choice rather than a commonly obeyed system of rules, moral values, norms or common celebrations.

It can be said that rationalization as the way of thinking and acting did enable humankind to realize its potential in relation to the supernatural and to nature. Rationalization, Wallis and Bruce (1992) argued, first of all, meant the technical inventions and means that armed mankind to secure 'this - worldly' ends. The development of technology was the most useful outcome of rationalization. It was the technically efficient machinery that enabled man to overcome the problems arising from uncertainty and as a result of man's dependency on fate. They (1992) pointed out that:

The growth of technical rationality gradually displaced supernatural influence and moral considerations from ever-wider areas of public life, replacing them by considerations of objective performance and practical expedience (p. 40).

It can be said that rationalization was an act of liberation. In other words, it was liberation from a vicious circle; from an ideological and mental jail that was built in the past. Technological and scientific rationality had provided the tools and methods of observation, analysis and predictions of our universe. In this process the sciences; astronomy, physics, chemistry and biology played a crucial role. With this process, the influence of the supernatural gradually faded away and the perception of this world was transformed totally. It came to be seen as not the "testing ground" of religious thinking where devoted Christians could secure a place in heaven, but rather a place where the dream of heaven can be achieved.

They have classified five basic patterns that broadly explain specific historical and cultural developments in the Western Europe. Wallis and Bruce (1992, p. 17) argue that these historical and cultural patterns leads us to a 'heuristic principal, namely that social differentiation, societalization, and rationalization generate

secularization except where religion finds or retains work to do other than relating individuals to the supernatural' This principal cannot be applied where religion plays a significant role as the guardian of culture or became an anchor in a sea of great uncertainties that were created by rapid cultural transition in a particular society. Otherwise for them, religion loses its social and cultural significance, except on these two occasions.

Like Martin, Wallis and Bruce (1992) too assume that religion is able to retain some of its power, even flourish in some special circumstances. If a culture, identity and sense of worth in a particular country is challenged or threatened by either an alien religious threat or a radical process of secularization in these conditions, secularization won't be materialized (Wallis and Bruce, p.17). It is well known that religion is capable of providing resources for the defense of a national, local, or status-group's culture. Poland, the Irish Republic, especially Northern Ireland and Cyprus are some of the examples that indicate how religion transforms itself as the defender of native culture against external threats. Today, in many regions of the World there are conflicts, wars, even genocides that are supported and sustained by religious convictions. Especially since the *September 11 (2001) attacks*, there has been a growing anxiety amongst many as to whether we are entering into a total clash of civilizations, in other words a clash between major religions.

In this context, the emergence and rapid rise of religious fundamentalisms in all the major faiths have been explained as the defense of culture by so many commentators. Religion and religious texts play a crucial role in the context of the "defense of culture". In order to provide an ideological backbone and a sense of unity in the fight against the alien threat, the religious fundamentalists pragmatically choose religious texts, refine and strengthen them (Marty and Appleby, 1994 p.1). Religion also retains and flourishes in some circumstances where a rapid cultural transition is present.

Wallis and Bruce (1992, p. 18) argue that in the context of a major cultural transition, individuals mostly see a threat to their identity. In this case, religion can provide resources for negotiating this transition.

It is also observed that immigrant populations become much more religious and observe fundamental principles much more rigorously compared to their fellow citizens. Wherever a particular religious or ethnic group became alienated or threatened by either a rapid social or geographical change, this group would create various religious institutions where it regained its self confidence and its sense of continuity that is so vital for a coherent community. Like the Turkish migrant workers in Germany, Arab migrants in France and Asian migrants in Britain, migrant communities established their religious communities and institutions where they can reassert their own culture and identity.

Martin's study very much focuses on the relationship between culture and the pattern of secularization in the West and North America. The second approach gives priority to the socio-economic as well as to ideological preconditions of secularization. Modernization and its three prevailing dimensions: differentiation, societalization and rationalization have been highlighted as the preconditions of this process. And then, Wallis and Bruce point out that under some conditions secularization may not occur.

These conditions are an external threat and a rapid cultural transformation. It is rightly argued that in the case of a foreign threat to culture and identity, religion will sustain itself by becoming a cultural defender. The other case is a rapid cultural transformation. Rapid industrialization and urbanization causes immigration and alienated urban space. Especially, immigrant masses face a loss of identity and a sense of belonging to a particular group. These new urban areas are totally alien, therefore migrant communities become more susceptible to a religious appeal, as being the most familiar aspect of culture and identity.

However, there are some problems in Wallis and Bruce's approach. The relationship between the cause that is modernization, and its effect that is the secularization process, is well balanced and explanatory, but it is not clear why a cultural transition would cause a religious protest in one society but not in another. Obviously, if it was the case for all societies, then the concept of secularization would not exist.

2-The Later Theories

a- C. John Sommerville: Meanings of Secularization

It is evident that there are variety of meanings of secularization that are used simultaneously. Perhaps the best example of the varieties of the meanings of secularization is classified by Sommerville (1998). He points out that there is a great deal of confusion over this concept. He then outlines six different meanings: differentiation of social structure, transformation, transfer of activities, shift of attention, secular society, religious population, and contrast to Christianity (1998p,249).

For him if we discuss social structures or 'societies' with regard to their structures and symbol systems, secularization is used to mean differentiation in this structure. In this case secularization is viewed as the separation of religion and religious institutions, religious activities, religious groups or religiously inspired ideas from the institutions that belong to the state or public sphere. Secular institutions such as the jurisdiction, economy, education, health and politics, and the people who represent them are not expected to have any religious connection nor publicly express their personal religious views. Differentiation of religion and the state, as it is mostly expressed, is one of the most common definitions of secularization.

If the subject matter is institutions, secularization would mean the transformation of religiously characterized institutions (e.g. Church schools) into non-religious institutions.

When discussing activities, secularization is used to mean the transfer of activities from religious institutions to newly established non-religious institutions. For example, the transfer of jurisdiction or education services from Church run schools or religious jurisdiction to the secular modern schools or modern courts, are an examples of the transfer of activities.

When talking about mentalities, we define secularization as a significant shift of attention from the supernatural or "other Worldly" concerns to natural 'Worldly' concerns. In other words, this process is defined by the shift of mentality from religiously oriented one into a rational and secular mentality.

According to Sommerville (1998) societies and the major institutions of that society can be secular but individuals that make up the society can be religious. Obviously, this dual process has been source of great confusion in this area. He points out that the secularization of a 'society' does not mean the secularization of the population. For him these two sets of realities should be taken separately.

For him, the concept of secularization can only be used safely in relation to the religion, if it is used in a generic sense. He points out that the term secularization is ordinarily used in contrast to Christianity. However, he says, it is impossible to make a universally acceptable definition of Christianity. It leaves us with the option of defining religion generically and then identify the term secularization accordingly.

As summarized above, Sommerville has described several different meanings of secularization. These meanings are circumstantial therefore it raises difficulties to apply any of these particular meanings in a wider context. Since he is unable to make an articulate definition he calls up on students of secularization to capture the opportunity, which was created by the collapse of the 'theory of secularization', to re-evaluate the process in the light of present data. On the other hand Glasner (1977) defined the concept as a social myth..

b- Peter E. Glasner: Secularization As a Social Myth

Glasner argued that different forms of the secularization process can best be classified according to their origins in the various definitions of religion, which are their institutional, normative and cognitive roots (1977, pp.12-13). His first category is based on the institutional definition of religion. According to this definition, the process of secularization is perceived as i) decline ii) routinization, iii) differentiation, and iv) disengagement. The second category that he described is based on the normative definition of religion and secularization. For these scholars secularization occurs as, i) transformation, ii) generalization, iii) desecralization and iv) secularism. The third category is based on a cognitive definition of religion and secularization. In this group secularization followed i) segmentation and ii) secularization (1977, p.13).

After examining various theories, Glasner has defined secularization as an example of a social myth. Without delving further into this theoretical discourse I am going to explore Glasner's analogy of social myth in relation to the secularization process. It seems that this analogy can offer an explanation for the current revival of religious fundamentalism.

In his critical examination, Glasner (1977, p. 7) has strongly criticized the theories of secularization that marked the nineteenth and twentieth centuries. For him the commonly shared view of western sociologists, who perceived religious decline as the prerequisite of secularization, was misleading. He argued that 'church attendance, membership and presence 'at rites of passage' have commonly been used as the definition of Christianity. For many positivist sociologists, decline in the church attendance, institutional participation, or church membership was a symbol of the religious decline, and therefore the secularization of society. However he strongly objects to this idea. For him, identifying religiosity with its institutional manifestation was a grave mistake. He claims that this type of sociological conceptualizations is indicative of one of the most important dimensions of social mythology.

Glasner (1977) employed Toulmin's three main criteria to examine how the process of secularization became a social myth. For him the following criterion are the indicators of a social myth: a) if a concept is being used ideologically; b) if the meaning of the concept can become extended or distorted by additional usage; c) and finally, if a question being answered related directly to the concept used to answer it (p. 10).

He draws attention to the ideological use of secularization, which is one of the main criteria of social mystifications in contemporary sociology. It is true that the concept, secularization, has been used by anti-religious ideologies and sociologists to attack the traditional religious forms, and, equally by pro-religious groups to defend its status quo. Purposeful analysis is taken independently from its context and they are extended or distorted in order to reinforce these attacks. And finally, secularization is held responsible for the biggest share of the presumed ills of contemporary society by the pro-religious circles.

c- Jeffrey K. Hadden: Secularization as a Doctrine

Like Glasner, Hadden too criticize the ideological dimension of secularization. Hadden (1987) takes one further step and claims that the concept of secularization is "grounded in an ideological preference rather than a systematic theory." (p.587). For him, the theory of secularization has emerged in a historical era in which religion was clearly seen as the ultimate obstacle to development of the mankind. The theory of secularization for a long time, he suggested, "has not been subjected to a systematic scrutiny because it has been a doctrine more than being a theory" (Hadden, p.588). One of the reasons for his critical approach is the lack of empirical support for the secularization theory.

Especially until the mid-twentieth century there was little empirical evidence about the secularization process. Thus, he (1986) claimed that: "... secularization was more than taken-for- granted; the idea of secularization became socialized." (p. 588). This socialization of the concept secularization was closely related to the hegemony of the positivist tradition within the sociology.

He pointed out that sociology was born in an era in where the tension between religion and liberal culture was on its peak. Therefore sociology's understanding of religion was shaped, by and large, by positivist philosophy. There were three levels of tension between a religious order and an emerging liberal order. The first was the Darwinian evolutionary worldview. For this worldview, religion was an obstacle which was standing in the way of progress. The second was the French Revolution. This revolution was against the crown, as well as the religious authority that was the source of legitimacy of that crown. The third was the emergence of reason and science. Both challenged religion's "monopoly over understanding the working of the mind and human consciousness." (Hadden, p. 589).

From the early eighteenth century onwards the Enlightenment philosophy, modernization and social revolutions, as well as in the scientific and technological areas, all these factors, must have played a significant role in the process of making of the secularization theory. Therefore it can be assumed that the founders of the secularization theories paid less attention to empirical facts. In fact, the problem of reliable data concerning secularization is still a problem. It is possible that there were not much available data for a factual analysis but mostly predictions in line with the Enlightenment philosophy.

Conclusions

After this brief tour of the horizon of the concept of secularization what we can say is that the process of secularization represents a significant turning point in the history of mankind. As a progressive step forward it meant a major break with all the forms of traditional and religious institutions, organizations, behaviors, customs and thoughts.

From the sociological perspective it is an important task to understand the socio-economic, political and cultural as well as the philosophical conditions that led or facilitated the beginning of the secularization process. Since the early nineteenth century the socio-economic conditions in which the secularization process emerged have been well studied. However, there is still some confusion about these preconditions of secularization. There is also confusion about whether the experience of one country can be applied to another country? In other words there is uncertainty about the applicability of the theory of secularization that is based on the experience of a few Western societies in other Western or non-Western societies.

Perhaps the Reformation and Renaissance period can be considered as the beginning of the secularization process. This era led to another much more progressive epoch, the more Enlightenment philosophy; positivist science, rationality, causality and finally modernization, which was a very special, turning point in history. In close-knit feudal societies, religion and religious institutions used to play a significant role in every aspect of social life. The industrial revolution that began with the invention and intensified application of the steam engine to the production process had revolutionized the type of production and relation of production. Soon this process transformed the feudal societies of West Europe into industrial modern societies.

European feudal society used to be organized around the Church, which had unconstrained power and control up on these communities. However, once the industrial production had begun and had stimulated an ever-growing need for a larger workforce those small, close-knit rural communities begun to loosen up. This process soon led to the emergence of the city and the concentration of masses of population around those new production centers. As a result of this major transformation and shake up of the social organization, the Church had lost its strategic position, superiority and its centrality in those new urban communities and its power gradually vanished. These new urban centers helped towards the enlightenment of the new urban groups whose priority was not going to Church, but worker organization, workmen clubs, trade unions and so forth. The industrial revolution accelerated the development of natural sciences, new technologies, and the accumulation of scientific knowledge.

What had started as a 'modernist, positivist certainty' in nineteenth century came to be seen as not more than an Enlightenment myth by the end of the twentieth century. The critique of the concept started with Martin one of the leading scholars of secularization. He (1969 p.48) argued that: "the word" "secular" like "religious", is amongst the richest of all in its range of meaning. It is also full of internal contradictions of which the conventional dictionary scarcely gives a hint.

The concept of secularization has never been fully defined. Thus, over the years, this concept has attracted much criticism. Perhaps it is an impossible task to find a universally acceptable definition for this concept. The reason for this is the changing

nature and definition of religion itself. Also the decline in church attendance is itself problematic. In this sense one may not attend church ceremonies but could experience a strong religious feeling. It is perfectly possible.

The history of secularization shows that early sociological scholars believed that modernization and secularization walked hand to hand. It was argued that religion may live on for a while but only in the private sphere. The logical conclusion of the secularization discourse was simply this: religions was not any longer considered to hold any social or political influence and therefore was not going to be capable of providing an ideological or political resource, or inspire any sort of socio-political movement as it used to do in the past. However, today this view is no longer accepted. Since the early 1980s religious revivalism in all faiths in the world has been thriving. Turkey, as a predominantly Muslim country, experienced an unprecedented rise of religious revivalism too (Ayata, 1993, p. 65).

What is the state of the secularization paradigm at the beginning of the twenty-first century? First of all, it can be said that the positivist certainty about the concept of secularization was born out of a myth rather than a real social situation. The lack of data on secularization is an important point that has generally been underestimated by the majority of sociologists. Until the last quarter of twentieth century this aspect was not taken seriously.

The second problem that can be identified with secularization theory was that it originated from the modernist over optimism and, unchecked positivist generalizations. It combined over-confidence in the process of rationalization, modernization and the progressive assumptions of the 'grand narrative'.

Thirdly, the 'religious decline approach' which was that if perceived by many students of secularization as one of the important indicators of secularization seems to be responsible for some of the untested generalizations. In this regard, some sociologists like Glasner (1977, p.7) opposed the view that considered any decline in institutional participation, church attendance or membership as a religious decline. For him church attendance, membership and other forms of religious rituals cannot be used as the definition of Christianity, and declining church attendance was not necessarily a compelling indicator of secularization. He believed that it was an error to identify religiosity with its institutional manifestation. The latest studies indicate that as a consequence of modern living conditions, significant numbers of people in Western societies do not feel like attending church masses on Sundays, but nevertheless they can experience strong spiritual/religious feelings.

Finally, it can be said that in some contexts and in some countries, the process of secularization was political and at some point became a 'sacralized' concept. Therefore, it had great ideological influence over the new generations of elites and intellectuals, who instead of testing the general theory of secularization, readily took it for-granted. Also, due to the sacralization and mystification of the concept, the political and ideological atmosphere made it very difficult for new generation of sociologists to develop alternative approaches.

Despite the fact that there have been many problems associated with the theory of secularization, the secularization process is, undoubtedly, alive and kicking well. It cannot be treated as a mere social myth. The early sociologists had not bothered, perhaps out of necessity, to have empirical evidence to build their theory of secularization, but the process was undoubtedly begun in their time. And this

process has not been achieved to its final destination yet. What we have been witnessing since the 1970s in the religious realm, is a temporary stage in the long history of humankind. Today, secularization has been making progress even in those most religious societies of the Middle East.

REFERENCES

- Ayata, S.(1993). The Rise of Islamic Fundamentalism and Its Institutional Framework. In E. Atila et al (Ed.), *The Political and Socioeconomic Transformation of Turkey*, London: Praeger Publishers.
- Bruce, S. (2002), *God is Dead: Secularization in the West*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Durkheim, E. (1933). *The Division of Labor in Society*, Glencoe: Free Press.
- Durkheim (1965). *The Elementary Forms of the Religious Life*, New York: The Free Press.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*, (2th Ed.), Cambridge: Polity Press.
- Glasner, P. E. (1977). *The sociology of secularisation: a critique of a concept*, London: Rutledge & K. Paul.
- Hadden, J. (1987). Toward Desacralizing Secularization Theory. *Social Forces*, 65, 587-611.
- Haralambos, M. and Holborn, M. (1994). *Sociology: Themes and Perspectives* (5th ed.). London: Collins Educational.
- Haynes, J. (1997). Religion, Secular and Politics: a Postmodern Conspectus", *Third World Quarterly*, 18 (4), 709-728.
- Marx, K. & Engels, F. (1969). *Basic Writings on Politics and Philosophy*, (Ed. By) Lewis S. Feuer, Collins.
- Lyotard, F. J. (1991). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester: Manchester University Press.
- Marx, K. (1990). *Selected Writings* (Ed. By) David McLelan, Oxford: Oxford University Press.
- Martin D. (1969). *The Religious and the Secular*, New York: Schocken Book.
- Martin D. (1969). *The Religious and the Secular*, New York: Schocken Book.
- Martin D. (1978). *A General Theory of Secularization*, Oxford: Basil Blackwell.
- Martin, D. (2003). "Comparative Secularization North and South," *Paper presented at the "Religiosity in the secularized world" 12th conference of the Arbeitsgemeinschaft objektive Hermeneutic.V. 21 to 23 March 2003, Frankfurt am Main, Germany.*
- Marty, M. E. & Appleby, R. S. (1994). *Fundamentalism Observed*, Chicago: University of Chicago Press.
- Nisbet, R. A. (1970), *The Sociological Tradition*, London: Heinemann.
- Sommerville, John, C. (1998). Secular Society/Religious Population: Our Tacit Rules for Using the Term Secularization, *Journal For the Scientific Study of Religion*, 37 (2), 249-253.
- Swingewood, A. (1994). *A Short History of Sociological Thought*, London: Macmillan.
- Tocqueville, A. (1945). *Democracy in America*, Volume 2 V-111, New York: Vintage Books.
- Wallis. R. & Bruce S. (1992). *Religion and Modernization, Sociologist and Historians Debate the Secularization Thesis*, Oxford: Clarendon Press.
- Weber, M. (1974). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, London: Unwin University Books.

ÖZET

Sekülerleşme¹ kavramının 1990'lardan bu tarafa hem sayısız hararetli tartışmanın kalbinde yer aldığı hem de birçok siyasal krizin ana aktörü olduğu söylenebilir. Bu makalenin başta gelen amacı sekülerleşme konusundaki literatürü ve ana yaklaşımları ortaya konulmaktır. Bunu yaparak medyada, akademik ve siyasal çevrelerde yaygın olarak tartışılan bu güncel konuya sosyolojik bir arka plan sunmak amaçlanmaktadır.

Comte insanlık tarihinin üç farklı aşamadan geçtiğini ileri sürmüştü. Ona göre pozitivist aşamada dine ve büyüye dayalı inançlar tamamıyla ortadan kalkarak insanın düşüncüsü ve davranışları bütünüyle pozitif bilim tarafından yönlendirilecekti. Marx, Durkheim ve Weber de din kurumunun her geçen gün modern dünya için önemsizleştiği görüşünü taşımaktaydılar. Bu düşünürlerin hepside laikleşmenin kaçınılmaz bir süreç olduğuna inanmışlardı.

Pozitivist geleneğin ana söylemini takip eden sosyologların büyük bir kesimi bu çok iddialı, evrimci pozitivist öngörüyü sorgulamadan kabul etmişlerdi (Lyotard, 1991; Giddens, 1993, s. 665). Bu gruptaki düşünürler sekülerleşme sürecini kaçınılmaz ve geri dönülemez bir süreç olarak algılamışlardı. Fakat, 1970'lerden itibaren modernist gelenek, pozitivist sosyolojinin ana argümanları ve hepsinin de ötesinde modernitenin 'ana anlatıları' giderek artan bir biçimde entelektüel bir incelemeye tabi tutulmuştu (Bruce, 2002).

Sekülerleşme konusunun önde gelen düşünürlerinden birisi olan David Martin'e (1969, s.48) göre 'laiklik' kavramı tıpkı 'din' kavramı gibi anlamı en geniş, en zengin olan kavramlardan birisidir.

Birçok yazar kavram konusundaki bu kargaşa'nın ve tanımlanmasındaki güçlüklerin sebebinin din kavramının tanımlanmasındaki güçlükler olduğunu ileri sürmüşlerdir (Wallis ve Bruce 1992, s.9) Tıpkı 18 ve 19. yüzyıl düşünürleri gibi Martin de birçok perspektifin ve metafiziğin eşit düzlemlerde yarıştığı çoğulcu toplumlarda dinin bireyin özel alanının bir parçası haline geleceğini idda etmekteydi. Martine göre laikleşmenin ikinci aşamasında dinsel alışkanlıkların, geleneklerin, pratik ve ritüellerin laikleşmesi gerçekleşmektedir. Bir diğer deyişle laikleşme camiye/kiliseye daha az sıklıkla gitmek, dini kuralları daha az uygulamak vb biçiminde ortaya çıkmaktadır.

Wallis ve Buruce'un (1992, s.11-12) laikleşme konusundaki katkıları da oldukça dikkate değerdir. Onlar da genel olarak laikleşmeyle modernleşme arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar: i) farklılaşma ki bu özellikle iş bölümü ve uzmanlaşmanın artması anlamına gelmekteydi, ii) *societalization* (toplumlaşma) sanayileşmeyle birlikte kapalı feodal toplumun yıkılmasıyla ortaya çıkan kentleşmeye dayalı endüstriyel toplumdur ve iii) rasyonelleşme ki bireyin düşünce sisteminin rasyonelleşmesini sebep-sonuç ilişkisine dayalı, dünyevi bir dünya görüşünün yaygınlaşp etkinleşmesi anlamına gelmektedir. Bu yazarlar genel olarak laikleşmeye yol açan modernleşme ve onun unsurlarına değindikten sonra bu kurallın bazı durumlarda bozulduğunu yani laikleşmenin gerçekleşmediğini iddia etmişlerdir.

¹ Farklı anlamlara gelmelerine rağmen sekülerleşme kavramıyla laikleşme kavramı sadece Türkçe özet için birbirinin yerine kullanılmıştır.

Sommervilen'in en önemli katkısı laikleşmenin çok çeşitli anlamlarda kullanıldığı, çok çeşitli biçimde tanımlana bileceğini göstermesidir. Böylelikle o güne kadar çok fazla sorgulanmamış olan bu kavram ve tanımları sorgulanmaya başlanmıştır.

Glasner laikleşme kavramını tamamıyla değişik bir biçimde ele almış 19. yüzyıldan bu yana süregelen Ortodoks laikleşme anlayışlarına karşı çıkararak bu konudaki tartışmalara yepyeni bir boyut getirmiştir. O eleştirel bir tutum takınarak klasik sekülerleşme teorilerine kuşkuyla yaklaşmış, dinin bu toplumlarda düşüğe geçmiş olmasının laikleşme anlamına gelmeyeceği, bunun sadece dine verilen anlamın değişmesinden de kaynaklana bileceğini ileri sürmüştür (1977, s.13). Ona göre birçok pozitivist sosyolog sekülerleşmeyi kilise ayinlerine katılmak, dini kurumlara, kutlamalara: doğum, evlenme, vavtiz ve ölüm törenlerine katılma gibi ritüellerdeki düşüş olarak tanımlamaktadırlar. Glasner'e göre bu bakış açısı oldukça yanıltıcıdır. Her şeyden öte dini onun kurumsal menifestosuyla özdeşleştirmenin bir yanılgı olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre bu tür kavramlaştırmalar sosyal mitlerin oluşumunun en önemli göstergelerinden birisidir.

Glasner gibi Haddende (1986, s.588) kavramın pozitivist, modernist sosyolojinin anladığı anlamda tarafsız bir kavram olmadığını, zaman içerisinde ideolojik bir doktrin haline geldiğine dikkat çekmektedir. Ona göre 19. yüzyılda ortaya çıktığında sekülerleşme teorisi sistematik, eleştirel bir temel yerine ideolojik tercihlere göre şekillendirilmiştir. Bununda ötesinde bu kavram kutsallaştırılmıştır.

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki laikleşmenin ortaya çıkıp yaygınlaştığı toplumsal koşulları anlayıp analiz etmek sekülerleşme sürecini anlamamıza yardımcı olacağı gibi bu konudaki tartışmalara da katkıda bulunacaktır. Daha öncede değindiğimiz gibi sosyolojinin kurucuları ve onları takip eden sosyologlar modernleşmenin bir sonucu olarak laikleşmenin kaçınılmaz ve geri dönülemez bir şekilde gelişeceğini varsaymışlardı. Oysa 1970'lerden bu tarafa laikleşme tartışmalarının bu pozitivist deterministik tutumu bir tarafa bıraktıkları, hem sekülerleşme kavramının hem de din kavramının değişmekte olduğunu gözlemleyip kavramı tartışmadan kabul etmektense onu hem epistemolojik hem de ampirik anlamda sıkı bir yeniden değerlendirme sürecine tabi tutmuşlardır.

Gelinen nokta modernleşmeyle laikleşmenin zorunluluk olarak bir arada gitmeye bileceklerini göstermektedir. Erken dönem sosyologlarının moderniteye aşırı güvenleri, ve pozitivist sosyolojinin aşırı genellemeci tavrı onların test edilmemiş teoriler kurmalarına yol açmışsa da bu laikleşmenin tam anlamıyla bir sosyal mit olarak tanımlanabileceği anlamına gelmemektedir. Yirmi birinci yüzyılın başında laikleşme sürecinin canlı ve oldukça iyi bir durumda olduğunu söyleyebiliriz. Her ne kadar kurucular laikleşmeyi olmuş bitmiş bir süreç olarak görseler de biz bunun devam etmekten olan bir süreç olduğunu, laikleşmenin en dindar Ortadoğu toplumlarında bile önemli mesafeler kat etmekte olduğunu gözlemlenmektedir.

Ergenlerde Bağlanma Stilleri ile Çocukluk İstismarları ve Suçluluk-Utanç Arasındaki İlişki

The Relationships Between Attachment Styles with Child Abuses and Guilt-Shame in Adolescence

M. Engin DENİZ*

ÖZ

Bu araştırmada, ergenlerin bağlanma stilleri ile çocukluk döneminde yaşanan istismarlar ve bireyin yaşadığı suçluluk ve utanç duyguları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan toplam 566 öğrencinin 325'i kız ve 241'i ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş ortalaması 18.80'dir (Ss:1.05). Verilerin istatistiksel analizi Pearson korelasyon tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bağlanma stillerinden korkulu bağlanma ile utanç arasında pozitif yönde, güvenli bağlanma ile utanç arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çocukluk istismarlarından her üçü ile de (fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar) saplantılı bağlanma stili arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Suçluluk ile bağlanma stilleri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Bağlanma stilleri, çocukluk istismarları, suçluluk, utanç.

ABSTRACT

In this research, the relationships between attachment styles of adolescents and the abuses experienced during childhood and the relationships between the emotions of guilt and shame the individual experiences are examined. A total of 325 female and 241 male students with the average age of 18.80 (Sd=1.05) participated to the research. The Pearson Correlation technique is used to analyse the data. According to the research findings, shame was found to be positively correlated to the fearful attachment style and found to be negatively correlated to the secure attachment style. In addition, the preoccupied attachment style was found to be positively correlated to three childhood abuses namely physical, emotional and sexual abuses. No significant relationship between guilt and attachment styles was found.

Key Words: Attachment styles, childhood abuse, guilt, shame.

*Yrd. Doç. Dr., S.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümü, Konya
engindeniz@selcuk.edu.tr

**Bu araştırma Selçuk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir.

GİRİŞ

Çocuk doğduğu andan itibaren büyüme süreci içerisinde ailesiyle kurduğu etkileşimlerden çıkardığı sonuçları özümseyerek kişiliğinin ve ruhsal yapısının temellerini oluşturmaktadır. Toplumların geleceği olan çocuk ve gençlerin her yönden sağlıklı yetiştirilmeleri kişilik gelişimleri için çok önemlidir (Bayhan, 1998).

Bireyin doğduğunda annesiyle kurduğu iletişim önceleri sadece çocuğun biyolojik varlığının devamına hizmet ederken daha sonra bu etkileşim biçimi (bağlanma) içselleştirilerek bireyin hayatının tüm yönlerini etkileyen bir etkileşim biçimi haline gelir (Hamarta, 2004).

Bireyin ilk bağıllığı onun bakıcısıyla olan gelişiminin ilk yıllarında kurduğu ilişkidir. Bu bağıllık sevgi dolu ve destekleyici bir ortamda oluşturulduğunda çocukta kendine güven hissi uyandıracak, böylece yetişkinliğe kolaylıkla geçmesini sağlayacaktır (Deniz, Hamarta ve Arı, 2005; Soysal, Ergenekon ve Aksoy,1999).

Bowlby (1980), bağlanma davranışını, bir bireyin korktuğunda bir figürle ilişki kurmak ya da yakınlık aramak için duyduğu istek şeklinde tanımlamıştır. Temeli bebeklik döneminde oluşan bağlanma davranışı, yetişkinlik dönemindeki bağlanma davranışı üzerinde de etkili olmaktadır.

Bağlanma davranışı bağlanan kişi korktuğunda, yorgun düştüğünde ya da hastalandığında açık bir şekilde ortaya çıkma eğilimindedir. Bağlanma figürü olan kişi koruyucu ve sakinleştirici bir tutum sergilediğinde ve yardım sağladığında bağlanma davranışı azalır. Bir bağlanma figürünün oluşu ve kendisine karşı duyarlı oluşu bağlanan kişide güçlü bir güvenlik hissi sağlar. Bağlanma davranışı erken çocukluk döneminde açıkça görülmekle birlikte özellikle stresli zamanlar olmak üzere tüm hayat boyunca gözlemlenebilmektedir (Konyalıoğlu, 2002).

Bağlanma stilleri ergenlik döneminde, ergenlerin bağlanma davranışlarını ve ilgilerini ebeveynlerinden çok akranlarına yönlendirdikleri için değişikliğe uğrar. Ergenlikteki bu değişiklikler sırasında ergenin çocukken bakımını üstlenen bireylere karşı geliştirdiği güçlü bir güvenlik hissi sağlar. Ergenin ebeveyn figürlerinden akran gruplarına doğru yönelmesine rağmen erken bağlanma ilişkisi ergen için kalıcı ve güçlü bir etkiye sahiptir (Hamarta, 2004).

Ergenlerin anne baba ile bağlanma ilişkisini inceleyen araştırmalar, ergenlik döneminde ailesi ile güvenli bağlanma ilişkisi içinde olan gençlerin arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı olduklarını, sosyal açıdan kendilerini daha yetkin hissettiklerini daha yüksek düzeyde özsaygılarının olduğunu, fiziksel açıdan daha sağlıklı olduklarını göstermiştir. Erken yaşlarda çocuklarının gereksinimlerini koşulsuz ve tutarlı olarak karşılayan, yakınlık ve sevgisini esirgemeyen, destekleyici ailelerin çocukları güvenli bağlanma geliştirmektedir (Sümer ve Güngör, 1999a).

Bireyin bağlanma biçimi kişilik gelişimi üzerinde çok büyük bir öneme sahiptir. Shaver ve Brennan (1992) tarafından 242 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, bağlanma biçiminin bireyin kişiliği üzerindeki etkilerine yönelik önemli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; güvenli bağlanma stiline sahip bireyler güvensiz bağlananlara oranla daha az nörotik, daha dışa dönük, daha az kaygılı ve daha sıcak oldukları, kaçınmalı bağlanma geliştirenlerin daha depresif, daha uyumsuz oldukları, ilişkilerinde daha doyumsuz oldukları ve ilişkilerinin daha kısa sürdüğü, korkulu bağlananların ise sosyal ilişkilerden kaçınan, duygusal ilişki kuramayan yetişkinler oldukları saptanmıştır.

Güvensiz bağlanma stiline sahip bireyler ise daha çok güvenli olmayan ailelere sahip olduklarından ergenlik döneminde kişilerarası ilişkilerinde daha çok sorun yaşarlar. Ayrıca güvensiz bağlanma stiline sahip ergenlerde suç işleme, anti-sosyal davranışlar, düşük özsaygı, yakın ilişki kurmada güçlük, yalnızlık hissi ve utanç gibi duygular yoğun olarak yaşanmaktadır (Cooper, Shaver ve Collins, 1999).

Yapılan araştırmalar ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumların çocukların geliştirecekleri bağlanma stili ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ebeveyn ilişkileri konusunda, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların ebeveynlerinin, güvenli olmayanların ebeveynlerinden daha fazla oranda çocuklarının gereksinimlerine duyarlılık gösterdikleri ve doyum sağladıkları; kaçınan bağlanma stiline sahip çocukların ebeveynlerinin, çoğunlukla, bedensel temastan hoşlanmayan, azarlayıcı ve reddedici oldukları, özellikle de çocuklarının onlara en fazla gereksinim duyduğu anlarda geri çekilme eğilimi gösterdikleri; kaygılı/kararsız bağlanma stiline sahip çocukların ebeveynlerinin ise, çocuklarının gereksinimlerinden çok, kendi gereksinimleriyle ilgilendikleri, kendi kaygılarına odaklandıkları ve bakım sağlama konusunda çoğunlukla tutarsız oldukları görülmüştür (Levy, Blatt ve Shaver, 1998).

Çocukluk döneminde anne veya bakım veren kişi ile yaşadığı etkileşim sonucunda bilişsel yapılar oluşarak, çocuğun bilgi edinme sürecini belirler ve sosyal ilişkilerine yön verir (Aydın, 2005). Bağlanma figürü modeliyle yetişkin bağlanma stillerini açıklamak için Bartholomew ve Horowitz (1991), dörtlü modeli geliştirmişlerdir. Bu bağlanma stilleri, güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı stillerdir.

Bireylerin sosyal ilişkilerine yön veren bağlanma stilleri, kişiler arası ilişkilerde de önemli bir belirleyici olabilir. Smith ve Briggs (1986)'e göre, başkalarının bulunduğu yerde tedirginlik ve kısıtlanma duygusu olarak tanımlanabilen utanç duygusu, kişiler arası ilişkileri etkileyen önemli etmenlerden birisidir (Akt: Güngör, 2001). Enc (1990)'a göre ise utanç, bir yetersizlik ya da davranıştaki uygunsuzluğun bilincine varınca ortaya çıkan duygudur.

Bireyin sosyal ilişkilerinde bu denli büyük öneme sahip olan bağlanma davranışının temellerinin atıldığı çocukluk yıllarında maruz kaldığı istismar veya ihmal yaşantıları ileriki yıllarda psikososyal anlamda olumsuz etkilere ve bağlanma bozukluklarına neden olmaktadır (Perry, Dunyan ve Sturges, 1998).

Çocuklara yönelik istismar davranışlarını inceleyen araştırmalarda çocuğa yönelik istismarın genellikle aile içinden bir birey tarafından uygulandığını göstermektedir. İstismarın yaşandığı ailelerde aile-çocuk ilişkisi zarar görür. Çocuğun ailesine ve kendisine duyduğu güven zedelenir (Akbaş, 2001). Bu güvensizlik çocuğun bağlanma davranışını da etkiler.

Yukarıdaki araştırmalar ve açıklamalar dikkate alındığında, bireylerin hem davranışlarının şekillenmesini hem de kişilerarası ilişkilerini etkileyen ilk çocukluk yaşantılarının birey için ne denli önemli olduğu görülmektedir. Bu durum, üniversite öğrencileri açısından da önemlidir. Öğrencilerin günlük yaşantılarında ya da eğitim öğretim etkinliklerindeki başarısında, ilk çocukluk yaşantılarıyla şekillenen bağlanma biçimleri etkili olabilmektedir. Çocukluk yıllarındaki istismarlarda bireylerin davranışları üzerinde etkili olabilir. İstismara uğrayan çocuklar, çevresindeki insanlara güvenemeyebilir ve onlarla etkili iletişim kurmayabilir. Bu araştırmada, çocukluk yaşantılarının, ergenlik dönemindeki birey üzerinde yaratabileceği etkilerin belirlenmesi, bu konuya hem anne-babaların hem de eğitimcilerin dikkatlerinin çekilmesi

açısından önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, bağlanma stilleri ile çocukluk dönemi istismarları ve suçluluk-utanç arasındaki ilişkilerin saptanmasıdır.

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesinin farklı fakültelerinde (Mesleki Eğitim Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi) birinci sınıfa devam eden 566 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu fakültelerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin 325'i (% 57.4) kız ve 241'i (% 42.6) ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş ortalaması 18.80 (Ss:1.05) dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada gereksinim duyulan verilerin toplanmasında, örnekleme belirtilen üniversite birinci sınıf öğrencilerine İlişki Ölçekleri Anketi, Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği ve Suçluluk-Utanç Ölçeği uygulanmıştır. Bu araçların geçerlik ve güvenilirlik bilgileri aşağıda sunulmuştur.

İlişki Ölçekleri Anketi

Griffin ve Bartholomew (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Sümer ve Güngör (1999b) tarafından yapılmıştır. İlişki Ölçekleri Anketi 17 maddeden oluşmaktadır ve dört bağlanma stilini (güvenli, kayıtsız, korkulu, saplantılı) ölçmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılardan ilk olarak 7 aralıklı ölçekler üzerinde kendilerini ne derece tanımladığını belirtmeleri istenmiştir (1=beni hiç tanımlamıyorum, 7=tamamen beni tanımlıyorum). Güvenli ve kayıtsız bağlanma stilleri beşer madde ile ölçülürken, saplantılı ve korkulu bağlanma stilleri dörder madde ile ölçülmüştür. Alt ölçeklerden alınan puana göre katılımcılar bağlanma stilleri içerisinde hangi grupta en yüksek puan aldıysa o grupta değerlendirilmektedir.

Ölçeğin yurtdışında yapılan çalışmalarda İlişki Ölçekleri Anketi alt ölçeklerinin görece düşük düzeyde iç tutarlılık katsayılarına sahip olduğu ancak kabul edilebilir düzeyde test tekrar test güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Türk örneklemini üzerinde Sümer ve Güngör (1999b) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında İlişki Ölçekleri anketinin güvenli, kayıtsız, korkulu ve saplantılı olmak üzere dört faktör yapısından oluştuğu ayrıca ölçeğin test tekrar test yöntemi ile tüm boyutlarda güvenilirlik katsayılarını .54 ile .61 arasında değişen değerlerde hesaplanmıştır (Sümer ve Güngör, 1999b).

Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği

Bernstein ve arkadaşları (1994) tarafından hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması madde bağımlısı bir grupta yapılmış ölçeğin fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar, duygusal ihmal ve fiziksel ihmal olmak üzere dört alt ölçeğinin olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayıları 0.79 ve 0.94 arasında bulunmuş geçerlik ve güvenilirliği yüksek olarak saptanmıştır (Aslan ve Alparslan 1999).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Aslan ve Alparslan(1999) tarafından yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında test güvenliği 0.96 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması üç alt ölçekten oluşmaktadır (fiziksel istismar, duygusal istismar,

cinsel istismar). Ölçeğin puanlaması “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “sıklıkla” ve “çok sık” yanıtlarına karşılık gelen 1-5 arası likert tipi değerlendirme ile yapılmıştır.

Suçluluk-Utanç Ölçeği

Şahin ve Şahin (1992) tarafından geliştirilen 24 maddelik, 5’li Likert tipi kendini değerlendirme türü bir ölçektir. Suçluluk ve utanç duyguları için ayrı ayrı puanlanmaktadır. Yüksek puanlar, suçluluk ya da utanç duygularının yoğunluğuna işaret eder. Yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alfa değeri “suçluluk” alt boyutu için 0.81, “utanç” alt boyutu için 0.80 olarak bulunmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997).

BULGULAR

Ergenlerin bağlanma stilleri ile çocukluk dönemine ait istismar yaşantıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ergenlerde Bağlanma Stilleri ve Çocukluk Dönemine Ait İstismarlar Arasındaki İlişki

İstismarlar	Korkulu	Kayıtsız	Güvenli	Saplantılı
Fiziksel	.006	.009	-.054	.084*
Duygusal	.029	-.021	-.080	.095*
Cinsel	-.002	-.032	-.035	.090*

* $P < .05$

Tablo 1 incelendiğinde ergenlerin bağlanma stillerinden korkulu bağlanma, kayıtsız bağlanma ve güvenli bağlanma stilleri ile çocukluk döneminde yaşanan istismarlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p > 0.05$). Ancak saplantılı bağlanma stili ile çocukluk örseleyici yaşantılarının her üçü (fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar) arasında .05 düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Ergenlerin bağlanma stilleri ile suçluluk ve utanç duyguları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerde Bağlanma Stilleri ve Yaşadıkları Suçluluk ve Utanç Duygusu Arasındaki İlişki

Suçluluk\Utanç	Korkulu	Kayıtsız	Güvenli	Saplantılı
Suçluluk	.016	-.043	-.066	-.045
Utanç	.206***	-.014	-.173***	.063

*** $P < .001$

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin bağlanma stilleri ile suçluluk duygusu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ancak korkulu bağlanma stili ile utanç duygusu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.001$). Güvenli bağlanma stili ile utanç duygusu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0.01$). Kayıtsız ve saplantılı bağlanma stilleri ile ergenin yaşadığı utanç duygusu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada ergenlerin bağlanma stilleri ile çocukluk dönemindeki istismar yaşantıları, suçluluk ve utanç duyguları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları çocukluk döneminde fiziksel istismara, duygusal istismara ve cinsel istismara uğrama ile saplantılı bağlanma geliştirme arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin varlığını göstermiştir. Bu bulgu bağlanma teorisinin temelini oluşturan çocukluk yaşantılarının bireyin kişilik gelişiminin temelini oluşturduğu şeklindeki varsayımı desteklemektedir (Anderson, 2001).

Çocuğa istismarı uygulayanın genellikle en yakınındaki kişilerden biri olması ve bağlanma davranışının özellikle kişi üzerinde stres yaratan durumlarda artması istismarın birey üzerinde saplantılı bağlanma yaratmasında etkili olabilir. Çünkü güvenli bir bağlılığın temeli aynı zamanda uygun zamanda kopma davranışının gelişimini içerir. Oysa travmatik bir ortamda istismara uğrayarak büyüyen bir çocuk bu sağlıklı kopma davranışını geliştirememesi araştırmamızda bulguların işaret ettiği saplantılı bağlanmanın nedeni olabilir. Ayrıca araştırmamızdan elde ettiğimiz bu bulgu çocukluk çağında istismar davranışlarını yaşayan bireyin ilişkilerinde kaçınan kişilik özellikleri gösterdiği ve bağlanma bozukluğu gösterdiği şeklindeki bilgi ile uyumludur (Woke, Thomas ve Candela, 1996).

Mullen ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilen çocukluk travmalarının post travmatik stres bozuklukları, düşük özsaygı, sosyal ilişkilerde bozulma, güvensiz bağlanma, bağlanma bozuklukları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu şeklindeki bulguları, saplantılı bağlanma ile çocukluk istismarları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu şeklindeki araştırma bulgumuzla uyumludur (Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison, 1996). Wark ve arkadaşları tarafından 2003 yılında 99 kız 35 erkek toplam 134 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada elde edilen çocukluk travma öyküsü bulunan kişilerde anlamlı düzeyde daha yüksek oranda sosyal ilişkilerde güçlük ve bağlanma problemleri görüldüğü şeklindeki bulgu da çalışmamızda elde ettiğimiz bulguyu destekler niteliktedir (Wark, Kruczek ve Boley, 2003).

Ayrıca istismarlarla saplantılı bağlanma stili arasında anlamlı ilişkilerin olması, saplantılı bağlanan bireylerin, ilişkilere takıntılı olması ve sürekli ilişkilerini düşünme eğiliminde olması (Bartholomew ve Horowitz, 1991) şeklindeki kuramsal bilgi ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise güvenli, korkulu ve kayıtsız bağlanma stilleri ile çocukluk istismarları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığıdır. Ancak bu bulgu National Adoption Information Clearinghouse (2005) tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilen güvenli bağlanma stili ile çocukluk istismar ve ihmalleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklindeki bulguyla çelişkilidir (NAIC, 2005).

Araştırmadan elde edilen güvenli bağlanma ile utanç duygusu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, korkulu bağlanma ile utanç duygusu arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu şeklindeki bulgu da farklı çalışmalarda elde edilen utanç duygusunun temelini çocukluk yaşantılarına dayandığı, utanç duygusu yaşayan kişilerin kendilerine güven problemlerinin olduğu, aile yaşantılarının sorunlu olduğu, ailelerinden gerekli ilgi, sevgi ve güveni görmedikleri, çocukluklarında sık sık farklı şekillerde cezalandırıldıkları, reaktif bağlanma bozuklukları oranla-

rının yüksek olduğu şeklindeki bulgularla uyumludur (Lewis, Alessandri ve Sullivan, 1992; Ferguson ve Crowley, 1997). Ayrıca Wells ve Hansen tarafından yapılan bir araştırmadan elde edilen güvenli bağlanma stiline sahip bireylerde utanç duygusunun düşük olduğu buna karşılık korkulu ve kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerde ise utanç duygusunun anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu şeklindeki bulgu da araştırmamızı desteklemektedir (Wells ve Hansen, 2003).

Araştırma bulguları bağlanma stillerinden korkulu bağlanma ile utanç duygusu arasında ve çocukluktaki istismarlarla saplantılı bağlanma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu görülmüştür. Ayrıca güvenli bağlanma ile de utanç duygusu arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgular çocukluk döneminde anne-baba-çocuk ilişkisinin önemini ortaya koymuştur. Bu da anne baba eğitiminin, ailelere yönelik rehberlik hizmetlerinin bireyin gelişimindeki önemini göstermektedir. Ayrıca ergenlere yönelik psikolojik danışma hizmetlerinde bu durum göz önünde bulundurulması, ergenin hem çevresiyle etkili iletişim kurma becerisi geliştirmesi hem de akademik başarısı açısından önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, T. (2001). Kız Ve Erkek Çocuklara Yönelik Cinsel Tacizler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (7), 58-75.
- Andersson, C. (2001). *Shame and attachment: An experimental study on unconscious shame, its relation to attachment and implicit mood, and a correlational study on internalized shame and attachment style*. Master's Thesis, Department of Psychology, Uppsala University, (In Swedish).
- Aslan, S.H. ve Alparşlan, N.(1999). Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeğinin Bir Üniversite Öğrencisi Örnekleminde Geçerlik, Güvenilirlik Ve Faktör Yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 275-285.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M.(1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226-244.
- Bayhan, P. (1998).Çocuk İhmal ve İstismarının Önlenmesi. *Sosyal Hizmet Dergisi*, Sayı: 8, 24-30.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment And Loss: Volume 3 Loss*, New York, Basic Books
- Cooper, M.L., Shaver, P.R. & Collins, N.L. (1998). Attachment styles, emotion regulation and adjustment in adolescence. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 74 (5), 1380-1397.
- Deniz, M. E., Hamarta, E. & Arı, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. *Social Behavior And Personality*, 33 (1), 19-32.
- Enç, M. (1990). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Ferguson, T. ve Crowley, S. (1997). Gender differences in the organization of guilt and shame. *Sex Roles*, 37 (112), 19-44.
- Güngör, A. (2001). Utangaçlık Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (15), 17-22.
- Hamarta, E. (2004). Bağlanma Teorisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (1), 53-66.

- Konyalıoğlu, A. P. (2002). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal İlişki Bağlanma Tarzları İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Levy, K.N., Blatt, S. J. ve Shaver, P.R. (1998). Attachment styles and parental representations. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 74 (2), 407-419.
- Lewis, M., Alessandri, S. ve Sullivan, M. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S.E. ve Herbison, G.P. (1996). The long term impact of the physical, emotional and sexual abuse of children: a community study. *Child Abuse&Neglect*, 20 (1), 7-21.
- NAIC(2005).Long term consequences of child abuse and neglect. Retrieved on 1-October-2005, at <http://nccanch.acf.hhs.gov>
- Perry, B. D., Runyan, D. ve Sturges, C. (1998). Bonding and attachment maltreated children: how abuse and neglect in childhood impact social and emotional development. *Child Trauma Academy Materials*, 1(5).
- Savaşır, I. ve N.H. Şahin. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Özyurt Matbaacılık, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:9
- Shaver, P. R. ve Brennan, A. K. (1992). Attachment styles and the big five personality traits: their connections with each other and with romantic relationship outcomes. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 18 (5), 536-545.
- Soysal, A. Ş., Ergenekon, E. ve Aksoy, E. (1999). Yenidoğan Döneminde Hastanede Uzun Süreli Tedavi Görmenin Bağlanma Örüntüsü Üzerindeki Etkileri: Bir Olgu Sunumu. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 266-270.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999a). Çocuk Yetiştirme Stillerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (44), 35-58.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999b). Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi Ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43), 71-106.
- Wark, M.J., Kruczek, T. ve Boley, A. (2003). Emotional neglect and family structure impact on student functioning. *Child Abuse&Neglect*, 27 (9), 1033-1043.
- Wells, B.G. ve Hansen, N. D. (2003): Lesbian shame: its relationship to identity integration and attachment. *Journal of Homosexuality*, 45 (1) 93-110.
- Woke, A. B., Thomas, J. O. ve Candela, K. (1996). Attachment styles and violent image in thematic stories about relationship. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 22(10), 1030-1034.

SUMMARY

Introduction

The bases of child's personality and psychology are constituted in its development process by identifications from the results of its interactions with its family. It is very important that the children and adolescents, who are the futures of the societies, to be raised healthy in every aspects.

While the individual's communication with his/her mother after the birth serves for maintaining its biological existence, then, this attachment style becomes an interaction style that affects individual's life in every aspects by internalization (Hamarta, 2004).

Bowlby (1980) defined the attachment behaviour as the desire of an individual to get in touch or look for a closeness with a figure when he/she experiences fearful. An attachment behaviour raised in infancy stage, is also effective on the attachment behaviour in adult ages.

The cognitive domains of childs are formed by interactions with his/her mother or attendant during childhood and these domains determine the child's process of obtaining information and his/her direct social interactions (Aydın, 2005).

Bartholomew ve Horowitz (1991) developed the Four Category Model to describe the attachment styles which are secure, dismissing, fearful and preoccupied.

Research on child abuses show that the abuse generally comes from the members of family. In the families in where abuse is experienced, the family-child relations and the child's self confidence and his/her trust to family becomes damaged (Akbaş, 2001).

The aim of this study is to examine the relationships between attachment styles of adolescents and the abuses experienced during childhood and the relationships between attachment styles and the emotions of guilt and shame.

Method

The research adopts the method of general search model. A total of 566 Selçuk University students whose 325 are female and 241 are male students attending different faculties is employed in the research. The avarage age of the students is 18.80 with a standard deviation (Sd) of 1.05. The following instruments were used to collect the research data.

Relationship Scales Questionnaire

This instrument was developed by Griffin and Bartholomew (1994) and adapted to Turkish by Sümer and Güngör (1999b). Relationship Scales Questionnaire consists of 17 items and is used to measure four attachment styles (secure, dismissing, fearful, preoccupied). Firstly, the participants were asked to point out how they identify themselves on 7-level scales. (1=does not identify me in any way, 7=exactly defines me).

Childhood Trauma Questionnaire

This scale was developed and its validity and reliability tests were performed on a drug addict group by Bernstein et al. (1994). Four sub-scales of the scale as physical and emotional abuse, sexual abuse, emotional neglect and physical neglect were

identified. The Cronbach alpha coefficients of the scale were found as between 0.79 and 0.94 and the validity and the reliability of the scale was found as meaningful as adequate (Aslan and Alparslan, 1999).

The adaptation of the scale into Turkish was performed by Aslan and Alparslan (1999). In the study of validity and reliability of the scale, the reliability coefficient was found as 0.96. The Turkish form of the scale is composed of three sub-scales. The scale is evaluated by Likert type as "never", "rarely", "sometimes", "often" and "very often".

Guilt-Shame Scale

This is a 5-item Likert type scale consisting of 24 items based on self-evaluation and developed by Şahin and Şahin (1992). It is assessed for each guilt and shame as separately. High points sign the density of the emotions of guilt and shame. In the reliability study of the scale, Cronbach alpha value for "guilt" is found as 0.81 and for "shame" as 0.80.

Results

According to the findings, the abuses experienced in childhood are not significantly related to fearful, dismissing and secure attachment styles of adolescences ($p>0.05$). However, preoccupied attachment style was found to be positively correlated to each of physical abuse, emotional abuse and sexual abuse ($p<0.05$).

No significant correlations between guilt and attachment style were found ($p>0.05$). A significant correlation in positive direction between fearful attachment style and shame, a significant correlation in negative direction between secure attachment style and shame were detected ($p<0.001$). No significant correlations between dismissing attachment style and shame and between preoccupied attachment style and shame were found.

Discussion and Conclusion

The results of the research demonstrated that the preoccupied attachment style is significantly related to physical, emotional and sexual abuse. This finding supports the knowledge that the individual experienced abuse during childhood demonstrates avoiding personality characteristics and attachment defects (Woke, Thomas and Candela, 1996).

The findings of the research that there is a significant relation in negative direction between secure attachment and the emotion of shame. In addition to this one, it has been seen that there is a significant relation in positive direction between fearful attachment and the emotion of shame. These finding support the other findings of different researches show the facts like stems of the shame were brought about in the childhood experiences and the individuals who experiences shame have low self-esteem. These suffered people have a problematic family life. They do not have the interest, love and confidency from their families and also they were punished in different ways during their childhood. Last but not least, their reactive attachment disorder rates are high (Lewis, Alessandri and Sullivan, 1992; Ferguson and Crowley, 1997).

The findings of the research demonstrated that there is a significant relation in positive direction between fearful attachment style and the emotion of shame, and between abuse in childhood and preoccupied attachment style. Furthermore, a sig-

nificant relation in negative direction between secure attachment and the emotion of shame was investigated. These findings underlined the importance of the interaction of the child-parents during childhood. And this demonstrates the importance of the parents' education and the guidance services for the families in the individual's development.

REFERENCES

- Akbaş, T. (2001). Sexual abuses to male and female Childs. *Çukurova University Journal of Social Sciences*, 7 (7), 58-75.
- Aslan, S.H. & Alparslan, N.(1999). The validity, reliability and factor structure of the childhood trauma questionnaire among a group of university students. *Turkish Journal of Psychiatry*, 10(4), 275-285.
- Aydm, B. (2005). *Child and Adolescence Psychology*. İstanbul: Atlas Publishing.
- Bartholomew, K. and Horowitz, L.M.(1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61(2), 226-244.
- Bayhan, P. (1998). Preventing child negligence and abuse. *Journal of Social Services*, 8, 24-30.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Volume 3 Loss*, New York, Basic Books.
- Ferguson, T. ve Crowley, S. (1997). Gender differences in the organization of guilt and shame. *Sex Roles*, 37 (112), 19-44.
- Güngör, A. (2001). Development of the shame scale: validity and reliability studies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2 (15), 17-22.
- Hamarta, E. (2004). Attachment theory. *Anadolu University Journal of Faculty of Education*, 14 (1), 53-66.
- Lewis, M., Alessandri, S. ve Sullivan, M. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-638.
- Savaşır, I. ve N.H. Şahin. (1997). *Assessment in Cognitive-Behavioral Therapies: Frequently Used Scales*. Özyurt Press, Ankara: Turkish Psychological Association Publications No: 9.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999b). The psychometric assessment of adult attachment styles scales on Turkish sample and a cross-cultural comparison. *Turkish Journal of Psychology*, 14(43), 71-106.
- Woke, A. B., Thomas, J. O. and Candela, K. (1996). Attachment styles and violent image in thematic stories about relationship. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(10), 1030-1034.

İlköğretim Bilgisayar Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi

The Examination of Warm-Up Studies in Elementary School Computer Textbooks

Deniz DERYAKULU*

ÖZ

Bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf seçmeli bilgisayar ders kitaplarının ünite başlarında yer verilen hazırlık çalışmalarını öğrenme ve görev türü açısından çözümlenmeyi ve bu çalışmaların öğrencilerce ne düzeyde ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulunduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında öncelikle sekiz ayrı ders kitabında yer alan 245 hazırlık çalışması içerik çözümlemesi tekniği ile incelenmiştir. Çözümlemeler, hazırlık çalışmalarının %81,6'sının bildirimsel bilgilerin, %13,5'inin işlemsel bilgilerin; %95,1'inin kitaptaki içerik bilgilerinin, %4,9'unun ise kitap dışı bilgilerin öğrenilmesine yönelik görevler olduğunu göstermiştir. Daha sonra, incelenen hazırlık çalışmalarından seçilen 20 maddeden oluşan bir form 155 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yaklaşık yarısının hazırlık çalışmalarını orta düzeyde ilgi çekici ve yararlı bulduğunu, her üç öğrenciden birinin bu çalışmaları araştırmaya değer bulmadığını, öğrencilerin en çok ders kitabı dışındaki bilgilerin öğrenilmesine yönelik görevleri ilginç ve yararlı bulduğunu, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin devlet okulunda öğrenim görenlere göre bu çalışmaları daha az ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders kitapları, hazırlık çalışmaları, bilgisayar öğretimi.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze warm-up studies in elementary computer textbooks for grade eight in terms of learning and task types and to reveal how students appraise these studies in terms of their interestingness, usefulness and worthwhile. Content analysis of 245 warm-up studies revealed that 81.6% of studies were required students learn declarative knowledge, 13.5% of studies were required students learn procedural knowledge whereas 95.1% of studies were related to knowledge that included in the textbook and 4.9% of studies were related to knowledge that not included in the textbook. Afterwards, a 20-item form was administered to 155 eight-grade students. Results showed that approximately half of students were assessed selected 20 studies as averagely interesting and useful, and one of each three students was assessed as not worthwhile. In addition, private school students as compared to public school students were assessed studies as less interesting, useful and worthwhile.

Key Words: Textbooks, warm-up studies, computer teaching.

* Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,
deryakul@education.ankara.edu.tr

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sınıf içi öğretim uygulamalarında kullanımının giderek yaygınlaşmaya başlamasına karşın, ders kitapları hala pek çok disiplinin öğretiminde temel bilgi kaynaklığı rolünü sürdürmektedir. Araştırmalar, disiplin alanlarına göre farklılaşmakla birlikte, öğretim süreçlerinde en çok kullanılan materyallerin ders kitapları olduğunu göstermektedir. Örneğin, A.B.D.'de okuma öğretimi sırasında öğretmenlerin öğretim zamanının yaklaşık %75 ile %90'ını ders kitaplarına dayalı etkinliklere ayırdıkları (Stein, Stuen, Carnine ve Long, 2001), fen öğretmenlerinin yaklaşık %90'ının öğretimi ders kitaplarına dayalı olarak yürüttükleri saptanmıştır (Weiss, Nelson, Boyd ve Hudson, 1989, Aktaran: Wu, Lee ve Lai, 2004). Ders kitapları pek çok öğretmen için derslerinin içeriğini ve akışını belirlemede temel hareket noktası olarak işlev görmektedir. Bununla birlikte, ders kitaplarının etkililiği uzun zamandır sorgulanmaktadır. Ders kitapları, çoğunlukla, içeriklerinin iyi düzenlenmiş olması, yanlış bilgiler içermeleri, ilgi çekici olmamaları, taraflı bakış açısına sahip olmaları, kötü sayfa tasarımı, kalitesiz baskı ve öğrenciyi edilgin kılan tek yönlü etkileşim zorunluluğu gibi noktalarda sıklıkla eleştirilmektedirler (bkz. Chambliss ve Calfee, 1989). Ders kitaplarının içerik düzeni ve yapısal özellikleri, öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde bu kitapları nasıl kullanacaklarını ve öğrencilerin bu kitaplardan ne düzeyde öğreneceklerini belirleyici bir etkiye sahiptir. Ders kitaplarının tasarımında yazarların temel hareket noktası, dersin öğretim programıdır. Bir diğer söyleyişle, o derste öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler yazarlara içeriği yapılandırma ve çeşitli öğrenme etkinliklerine karar vermede yol göstermektedir. Öte yandan, ders kitaplarının içerik düzenini inceleyen araştırmalar, çoğu ders kitabının terimlerin ve olguların sunumu ağırlıklı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuş ve bu tür içerik yapısına sahip ders kitapları, öğrencileri içerik bilgilerini anlamaksızın ezberlemeye yönlendirdiği için eleştirilmişlerdir (bkz. Harmon, Hedrick ve Fox, 2000; Harniss, Dickson, Kinder ve Hollenbeck, 2001; Jitendra ve diğerleri, 2001; Soyibo, 1995; Yager, 1983).

Öğrencilerin içerik bilgilerini daha kolay anlayabilmelerini destekleyecek türde bir ders kitabının tasarımında üç temel özelliğin dikkate alınması önerilmektedir. Bunlar; (a) yapısal ipuçları, (b) anlaşılabilirlik (metnin içeriğinin ve yapısının tutarlılığı) ve (c) metnin içeriği ile öğrencilerin geçmiş bilgileri arasında ilişki kurmayı sağlayacak etkinliklerdir (bkz. Garner, 1987). Ders kitaplarının yapısal özellikleri ile öğrencilerin içerik bilgilerini kavrama düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların sonuçlarına göre, öğrencilere içerik hakkında ipucu veren içindekiler kısmı, bölüm amaçları, ana ve alt başlıklar ya da girişte sunulan bölüm özetleri gibi yapısal ipuçları metnin daha kolay anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Chambliss ve Calfee, 1989; Kinder, Bursuck ve Epstein, 1992). Ders kitaplarının ünite başlangıçlarında yer verilen hazırlık çalışmaları da öğrencileri ders kitabının ilgili bölümünde sunulacak içeriği öğrenmeye zihinsel olarak hazırlayacak öğrenme görevleridir. Öğrencilerden yerine getirmeleri istenen bu öğrenme görevleri, onların konuyla ilgili çeşitli kaynaklara ulaşmalarını, o kaynakları kullanarak ve belirli zihinsel işlemleri gerçekleştirerek bir ürün oluşturmalarını gerektirirler (Doyle, 1983, Aktaran: Woolfolk Hoy ve Murphy, 2001). İyi tasarlanmış hazırlık çalışmaları, öğrencilerin dikkatini ders kitabının ilerleyen kısımlardaki belirli bilgi birimleri üzerine yoğunlaştırmalarını sağlayarak, öğrencilerin etkin biçimde içerik bilgilerini öğrenmelerine yardım ederler. Bu nedenle, hazırlık çalışmaları ile öğrencilerden yerine getirmeleri istenen görevin genelde dersin, özelde de ders kitabının ilgili ünitesinin amaçlarıyla tutarlı ve uyum-

lu olması gereklidir. Eğer, ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ile dersin/ünitenin amaçları tutarlı ve uyumlu değilse, büyük olasılıkla öğrenciler bu çalışmaları dikkate almayacaklardır. Bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf bilgisayar ders kitaplarının ünite başlarında yer verilen hazırlık çalışmalarını öğrenme ve görev türü açısından çözümlemeyi ve bu çalışmaların öğrencilerce ne düzeyde ilgi çekici, yararlı ve araştırılmaya değer bulunduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Model, Çalışma Grubu, Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırma, tarama türü bir çalışmadır. Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda, M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilköğretim okullarında ders kitabı olarak kullanılması onaylanmış sekiz farklı sekizinci sınıf seçmeli bilgisayar ders kitabının (bkz. Ek 1.) ünite başlarında yer verilen toplam 245 hazırlık çalışması öğrenme ve görev türü açısından içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada incelenen ders kitaplarının sekizinci sınıf ders kitapları ile sınırlandırılmasının nedeni, ilköğretim seçmeli bilgisayar dersi öğretim programının dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm konuları tekrarlayan bir yapıya sahip olması ve yapılan ön incelemelerde bazı yazarların, belirli bir üniteyle/konuyla ilgili oluşturdukları hazırlık çalışmalarını farklı sınıf düzeyleri için tasarladıkları ders kitaplarında tekrar tekrar kullandıklarının saptanmasıdır.

Araştırmada kullanılan içerik çözümlemesi tekniği bilindiği gibi, incelenen belgelerdeki sözel ifade birimlerinin (örneğin; sözcük, cümle, paragraf, bölüm vb.) araştırılan konuya ilişkin belirli bir kavramsal yapıyı temel alan açık ve anlaşılır bir sınıflandırma aracılığıyla çoğunlukla frekans ve yüzde değerleri biçiminde sayısallaştırılmasına dayalı bir tekniktir (Bailey, 1994; Fraenkel ve Wallen, 1996). Bu çalışmada gerçekleştirilen çözümlemeler sırasında bilgisayar ders kitaplarının ünite başlarında yer verilen hazırlık çalışmaları, öğrenme türü açısından Anderson'un (1985) *bildirimsel bilgiler* (declarative knowledge) ve *işlemsel bilgiler* (procedural knowledge) sınıflaması, görev türü açısından ise, araştırmacı tarafından yapılandırılan *kitaptaki içerik bilgilerinin öğrenilmesine yönelik görevler* (KİBÖYG) ve *kitap dışı bilgilerin öğrenilmesine yönelik görevler* (KDBÖYG) sınıflaması temel alınarak çözümlenmiştir. Bildirimsel bilgiler, bir şeyin ne olduğunu anlatan bilgilerdir. İşlemsel bilgiler ise, bir şeyin nasıl yapıldığını yansıtan bilgilerdir. KİBÖYG türü olarak sınıflanan görevler, öğrenciyi ders kitabında yer verilen bilgilerin aynısını bulmaya yönlendiren görevlerdir. Dolayısıyla bu tür görevler, yalnızca ders kitabı incelenerek ya da kullanılarak yerine getirilebilirler. KDBÖYG türü olarak sınıflanan görevler ise, öğrenciyi ders kitabında doğrudan yer almayan türdeki bilgileri bulmaya yönlendiren görevlerdir. Öğrenciler bu tür görevleri yerine getirmek için ders kitabının dışındaki kaynaklardan bilgi toplamak zorundadırlar.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, ders kitaplarının ünite başlarında yer verilen hazırlık çalışmalarının öğrencilerce ne düzeyde ilgi çekici, yararlı ve araştırılmaya değer bulunduğunun saptanması için ulaşılan 245 hazırlık çalışmasından seçilen, öğrenme türü açısından sekiz tanesi bildirimsel, sekiz tanesi işlemsel bilgilerin öğrenilmesine yönelik, görev türü açısından ise, 16 tanesi KİBÖYG, 4 tanesi KDBÖYG olan toplam 20 çalışmadan oluşan bir form ikisi özel, üçü devlet okulu olan toplam beş ilköğretim okulundan seçilen 155 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin 69'u (%44.5) kız, 86'sı (%55.5) erkektir; 94'ü (%60.6) devlet okulunda, 61'i (%39.4) ise özel okulda öğrenim görmektedir. Grubun yaş orta-

laması 13.5'dir (en düşük=12, en yüksek=15). Bu uygulamayla elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve kay-kare kullanılmıştır. Formda yer alan örnek bir madde şöyledir; 1) Formatlama kavramı hakkında araştırma yapınız. Bu hazırlık çalışması bence;

- (a) () Hiç ilgi çekici değil () Orta düzeyde ilgi çekici () Çok ilgi çekici
 (b) () Hiç yararlı değil () Orta düzeyde yararlı () Çok yararlı
 (c) () Bu araştırmayı yapmazdım () Bu araştırmayı yapardım

BULGULAR

İlköğretim sekizinci sınıf seçmeli bilgisayar ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarının öğrenme türü açısından içerik çözümlenmelerini dersin öğretim programındaki özel amaç ve davranışlarla karşılaştırabilmek için öncelikle öğretim programındaki özel amaç ve davranışların içerikleri öğrenme türü açısından çözümlenmiştir. Bu çözümlenmeler sonucu ulaşılan sayısal dağılımlar Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim 8. Sınıf Seçmeli Bilgisayar Dersi Öğretim Programındaki Amaç ve Davranışların Öğrenme Türüne Göre Çözümlenmesi

Sayı	Özel Amaçlar Amaç	Davranışlar		
		BB	İB	Toplam
1	Bilgisayar birimlerini tanıyabilme	0	5	5
2	Bilgisayar kullanımında gerekli olan güvenlik önlemlerini kavrayabilme	3	0	3
3	Fareyi kullanabilme	0	3	3
4	Bilgisayarda oyunlar oynayabilme	0	4	4
5	Fare kullanarak resim çizebilme	0	8	8
6	Klavyeyi kullanabilme	0	6	6
7	Bilgisayarda kayıt yapıp silebilme	0	5	5
8	Özel bir çizim programında hazır resimleri veya şekilleri uygun bir yere yerleştirerek bir olayı canlandırabilme	0	7	7
9	Canlandığı olayı açıklayabilme	2	4	6
10	Sesleri veya ses aletlerini ayırt edebilme	0	2	2
11	Basit bir veri tabanı dosyası oluşturabilme	0	9	9
12	Önceden çizilmiş olarak verilen grafikleri kullanabilme	4	6	10
13	Disketle ilgili işlemler yapabilme	0	3	3
14	Kayıt kullanabilme	0	6	6
15	Verilen bir ödevi bilgisayarda hazırlayabilme	0	4	4
16	Yazıcıyı kullanabilme	0	5	5
17	Bilgisayarı bir iletişim aracı olarak kullanabilme	1	2	3
18	Bilgisayarın günlük yaşamımızdaki önemini kavrayabilme	4	0	4
	Toplam	14	79	93

Not: BB=Bildirimsel Bilgi; İB=İşlemsel Bilgi.

Buna göre, sekizinci sınıf öğretim programında yer alan 18 özel amacın %27.78'i (n=5) bildirimsel bilgi, %72.22'si (n=13) işlemsel bilgi, 93 davranışın %15.05'i (n=14) bildirimsel bilgi, %84.95'i (n=79) işlemsel bilgi türü öğrenmeyi öngörmektedir. Bilgisayar dersi öğretim programındaki özel amaç ve davranışlar, dersin doğası gereği öğrencilerin büyük ölçüde bir şeyin nasıl yapılacağını kapsayan işlemsel bilgileri öğrenmelerini gerektirmektedir. Bilgisayar dersi sekizinci sınıf öğretim programında yer alan ve bildirimsel bilgi türü öğrenmeyi öngören örnek bir davranış şöyledir; "Ödevlerini bilgisayarla yapmanın sağladığı kolaylığı açıklayarak söyleme/yazma".

İşlemsel bilgi türü öğrenmeyi öngören bir davranış ise şöyledir; "Aldığı ders notlarından oluşan basit bir veri tabanı dosyası oluşturma".

Tablo 2.'de incelenen ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarının öğrenme ve görev türü açısından içerik çözümlenmeleri frekans ve yüzde dağılımları biçiminde verilmiştir.

Tablo 2. *İncelenen Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmalarının Öğrenme ve Görev Türü Açısından Çözümlemesi*

Öğrenme Türü	f	%	Görev Türü	f	%
Bildirimsel Bilgi	200	81.6	KİBÖYG	233	95.1
İşlemsel Bilgi	33	13.5	KDBÖYG	12	4.9
Diğer	12	4.9	Diğer	-	-
Toplam	245	100	Toplam	245	100

İncelenen 245 hazırlık çalışmasının %81.6'sı (n=200) bildirimsel, %13.5'i (n=33) işlemsel bilgi türü öğrenmeyi öngörmektedir. Hazırlık çalışmalarının %4.9'u (n=12) ise, bu iki öğrenme türü kategorisinden hiçbirine yerleştirememiştir. Aşağıda ilki bildirimsel, ikincisi işlemsel bilgilerin öğrenilmesini gerektiren, üçüncüsü ise bu iki öğrenme türü dışında "diğer" kategorisi olarak sınıflanan hazırlık çalışmaları örnekleri verilmiştir.

- 1) Bilgisayar ağı nedir? Araştırınız.
- 2) Bilgisayarda çizim işlemi nasıl yapılır? Araştırınız.
- 3) Bir konu ile ilgili hazırlanmış grafiği sınıfa getirerek arkadaşlarınıza gösteriniz.

Araştırma kapsamında incelenen hazırlık çalışmalarının görev türü açısından içerik çözümlenmesi sonuçlarına bakıldığında, %95.1'inin (n=233) ders kitabındaki içerik bilgilerinin öğrenilmesine, %4.9'unun (n=12) ise ders kitabında yer almayan bilgilerin öğrenilmesine yönelik görevler olduğu görülmektedir. Aşağıda ilki ders kitabındaki içerik bilgilerinin öğrenilmesine yönelik, ikincisi ise ders kitabında yer almayan bilgilerin öğrenilmesine yönelik görevler olarak sınıflanan iki örnek hazırlık çalışması verilmiştir.

- 1) Microsoft Excel programının hangi amaçla kullanıldığını araştırınız.
- 2) Mimarlar ve grafikerlerin çizim ve projeleri nasıl hazırladıklarını araştırınız.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, öğrencilerin hazırlık çalışmalarını ne derece ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulduklarının saptanması için incelenen 245 hazırlık çalışmasından seçilen 20 maddeyi içeren formun 155 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmasından elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Hazırlık Çalışmalarını İlgili Çekici, Yararlı ve Araştırmaya Değer Bulma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

(BB) İlgili Çekicilik	f	%	Yararlılık	f	%	Araştırılmaya Değerlik	f	%
Hiç ilginç değil	47	30.5	Hiç yararlı değil	27	17.7	Bu araştırmayı yapmazdım	56	36.4
Orta düzeyde ilginç	67	43.3	Orta düzeyde yararlı	79	51.0	Bu araştırmayı yaptım	99	63.6
Çok ilginç	41	26.2	Çok yararlı	49	31.3	Toplam	155	100
Toplam	155	100	Toplam	155	100			
(İB) İlgili Çekicilik	f	%	Yararlılık	f	%	Araştırılmaya Değerlik	f	%
Hiç ilginç değil	46	29.6	Hiç yararlı değil	30	19.8	Bu araştırmayı yapmazdım	55	35.6
Orta düzeyde ilginç	66	42.8	Orta düzeyde yararlı	68	43.5	Bu araştırmayı yaptım	100	64.4
Çok ilginç	43	27.4	Çok yararlı	57	36.7	Toplam	155	100
Toplam	155	100	Toplam	155	100			
(KB) İlgili Çekicilik	f	%	Yararlılık	f	%	Araştırılmaya Değerlik	f	%
Hiç ilginç değil	47	30.1	Hiç yararlı değil	29	18.7	Bu araştırmayı yapmazdım	56	36.0
Orta düzeyde ilginç	67	43.0	Orta düzeyde yararlı	73	47.3	Bu araştırmayı yaptım	99	64.0
Çok ilginç	41	26.9	Çok yararlı	53	34.0	Toplam	155	100
Toplam	155	100	Toplam	155	100			
(KD) İlgili Çekicilik	f	%	Yararlılık	f	%	Araştırılmaya Değerlik	f	%
Hiç ilginç değil	40	26.1	Hiç yararlı değil	27	17.6	Bu araştırmayı yapmazdım	49	31.8
Orta düzeyde ilginç	50	32.4	Orta düzeyde yararlı	57	36.6	Bu araştırmayı yaptım	106	68.2
Çok ilginç	65	41.5	Çok yararlı	71	45.8	Toplam	155	100
Toplam	155	100	Toplam	155	100			

Not: BB=Bildirimsel Bilgi; İB=İşlemsel Bilgi; KB=Kitaptaki Bilgilerle İlgili; KD=Kitap Dışı Bilgilerle İlgili Çalışma.

Öğrencilerin yarıya yakını hem bildirimsel bilgilerin, hem işlemsel bilgilerin, hem de kitaptaki içerik bilgilerinin öğrenilmesini gerektiren görevleri orta düzeyde ilgi çekici ve yararlı bulmuşlardır. Öte yandan, yine öğrencilerin yaklaşık yarısı kitap dışı bilgilerin öğrenilmesini gerektiren görevleri çok ilgi çekici ve çok yararlı bulmuşlardır. Yaklaşık her üç öğrenciden biri ise, hazırlık çalışmalarını alt kategorilere göre farklılaşmaksızın araştırmaya değer bulmamıştır. Marek, Griggs ve Christopher (1999), öğrencilerin ders kitaplarındaki okunması ya da yapılması görece daha az zaman alıcı öğrenme görevlerini daha çok tercih ettiklerini ve onları daha çok önemsediklerini belirtmektedirler. Bu araştırmaya katılan yaklaşık her üç öğrenciden birinin çalışmaları yapmayacağını belirtmiş olmasının olası bir nedeni, hazırlık çalışmalarının görece zaman alıcı görevler olması olabilir.

Öğrencilerin, öğrenme ve görev türüne göre hazırlık çalışmalarını ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulma durumlarının cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı 20 hazırlık çalışması için ayrı ayrı kay-kare sınamaları ile incelenmiştir. Kay-kare sınamaları cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaların olmadığını, okul türüne göre ise tüm alt kategorilerde (biri hazırlık çalışması dışında) istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşmaların söz konusu olduğunu göstermiştir. Buna göre, özel okulda öğrenim gören öğrenciler, hem bildirimsel bilgilerin, hem işlemsel bilgilerin, hem kitaptaki içerik bilgilerinin, hem de kitap dışındaki bilgilerin öğrenilmesini gerektiren hazırlık çalışmalarını devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak daha az ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulmaktadırlar. [20 hazırlık çalışması için üç farklı kategorideki (ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulma) kay-kare karşılaştırmalarına ilişkin sayısal değerler oldukça fazla yer tuttuğundan araştırma raporunda bu değerlere yer verilememiştir. İlgilenenler araştırmacıdan bu bilgilere ulaşabilirler].

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, ilköğretim sekizinci sınıf seçmeli bilgisayar ders kitaplarının ünite başlarında yer verilen hazırlık çalışmalarını öğrenme ve görev türü açısından çözümlemek ve bu çalışmaların öğrencilerce ne düzeyde ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulunduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle ilköğretim seçmeli bilgisayar dersi sekizinci sınıf öğretim programı incelenmiş ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların %15.05'inin bildirimsel bilgilerin, %84.95'inin işlemsel bilgilerin öğrenilmesini gerektirdiği saptanmıştır. Öte yandan, araştırma kapsamında incelenen sekiz ayrı bilgisayar ders kitabında yer alan toplam 245 hazırlık çalışmasının %81.6'sının bildirimsel bilgilerin, yalnızca %13.5'inin ise işlemsel bilgilerin öğrenilmesini gerektirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, dersin öğretim programında ağırlıklı olarak öngörülen öğrenme türü ile ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarının öğrencileri yönlendirdiği öğrenme türü arasında bir orantısızlığın söz konusu olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bir bulguya, Deryakulu (2003) tarafından gerçekleştirilen ve ilköğretim seçmeli bilgisayar dersi öğretim programı ile bu derslerde uygulanan yazılı sınav sorularının karşılaştırıldığı bir araştırmada da ulaşılmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim seçmeli bilgisayar dersi öğretim programında (1-2-3-4-5) öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların yaklaşık %10'unun bildirimsel bilgilerin, %90'ının ise işlemsel bilgilerin öğrenilmesini gerektirdiği, buna karşılık, araştırma kapsamında incelenen 1171 yazılı sınav sorusunun yaklaşık %88'inin bildirimsel, %12'sinin ise işlemsel bilgi türü öğrenmeyi ölçtüğü saptanmıştır. Bilgisayar dersi öğretim programı ağırlıklı olarak öğrencilerin işlemsel bilgileri öğrenmelerini gerektirmektedir. Bununla birlikte, gerek bu ders için tasarımılanan ders kitaplarında, gerekse bu derste öğrenci başarısını ölçmek üzere öğretmenlerce oluşturulan sınavlarda yoğun olarak bildirimsel bilgilerin öğrenilmesi üzerinde durulduğunun saptanması oldukça düşündürücüdür. Bilindiği gibi, öğrenciler, öğretmenlerinin, öğrenme etkinliklerinin, öğretim materyallerinin ya da sınavlarda sorulan soruların vurguladığı türdeki bilgileri öğrenmeye daha çok eğilimlidirler. Bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular da, bilgisayar ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarının öğrencileri daha çok bildirimsel bilgileri öğrenmeye yönlendirildiğini göstermektedir. Oysa, etkili bir bilgisayar öğretimi sürecinde ağırlık öğrencilerin bilgisayarla ilgili terimleri ve tanımları ezberlemelerine değil, bilgisayarı ustaca kullanma becerisi geliştirmeleri için gerekli işlemsel bilgilere dayalı uygulama etkinliklerine verilmelidir. Ancak, araştırma bulguları, bu hedefe ulaşmada hem öğretmenlerin, hem de ders kitabı tasarımcılarının işlemsel bilgilerin öğretimi ve değerlendirilmesi konusunda eğitime gereksinimleri olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma ile ulaşılan bulgulardan bir diğeri de, incelenen hazırlık çalışmalarının %95.1'inin öğrencileri ders kitabında yer alan içerik bilgilerini öğrenmeye, yalnızca %4.9'unun ise ders kitabında yer almayan bilgileri öğrenmeye yönlendirdiğidir. Öte yandan, yine bu araştırma, öğrencilerin ders kitabında yer almayan bilgilerin öğrenilmesini gerektiren hazırlık çalışmalarını çok daha ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulduklarını ortaya koymuştur. Genel bir ilke olarak, ders kitaplarının ünite başlarında yer verilen hazırlık çalışmalarının öğrencilerin dikkatini çekmesi, yeni konuya ilişkin ilgi ve merak uyandırması, öğrencileri kitabın ilgili bölümünü öğrenmeye güdülemesi ve yeni bilgileri öğrenmeyi kolaylaştırmak üzere ilgili önbilgileri etkin hale getirmeye katkı sağlaması gerekmektedir. Tahmin edilebileceği gibi, öğrencilerden ders kitabında yer alan bilgileri sözcüğü sözcüğüne tekrar etmelerini isteyen hazırlık çalışmaları öğrencilerde konuya karşı ilgi ve merak uyandırmayacak, öğrencileri yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye güdülemeyecek, sonuç olarak da öğ-

renciler bu çalışmaları yapmak istemeyeceklerdir. Dolayısıyla, ders kitaplarının ünite başlarında bu tür hazırlık çalışmalarına yer vermek, kitapta gereksizce yer kaplamaktan öte işlevsel bir değer taşımayacaktır. Bu nedenle, ders kitabı yazarlarının işlevsel hazırlık çalışmaları oluşturabilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin, içerik uzmanlarının ve öğretim tasarımcılarının görüş ve deneyimlerinden yararlanmaları gerekmektedir.

Araştırmada her ne kadar sayısal bir dökümü yapılmasa da dikkat çekici bir diğer bulgu da bazı hazırlık çalışmalarında gözlemlenen niteliksel yetersizliklerdir. Bu yetersizliklerin başında, öğrencilerden yerine getirmeleri istenen görevin (hazırlık çalışmasının), o ünite ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin edinilmesine pek de doğrudan katkı sağlayacak nitelikte olmaması ve çalışmanın herhangi bir bağlamının olmaması gelmektedir. Aşağıda bu tür hazırlık çalışmalarına ilişkin birkaç örnek verilmektedir.

1. Bilgisayarın kabloları ile diğer elektronik cihaz kablolarını karşılaştırarak aralarındaki farkı araştırınız.
2. Bir yazıcıda kullanılan kağıdı inceleyerek yazılı yoklamalarda kullandığınız kağıtlarla karşılaştırınız.
3. Anne veya babanızın veresiye (kredili) alışveriş yaptıkları işyerlerine ait kredi kart veya bildirim cetvellerini inceleyerek içeriğini öğreniniz.
4. Anket formu temin ederek içinde yer alan soruları inceleyiniz.
5. Bir gazete ya da dergiden grafik bularak yorumlamaya çalışınız.
6. Ödevle ilgili bilgileri toplamak için hangi kaynaklara başvurursunuz?

Bu araştırmanın ortaya koyduğu bir başka dikkate değer bulguya göre, özel okulda öğrenim gören öğrenciler bilgisayar ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarını devlet okullarında öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel yönden anlamlı biçimde daha az ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulmaktadırlar. Bu durumun olası bir nedeni, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları olmaları ve çoğunun evinde bilgisayar bulunması nedeniyle bilgisayar dersi ile kazanmaları hedeflenen pek çok bilgi ve beceriye önceden sahip olmaları olabilir. Doğal olarak öğrenciler, zaten sahip oldukları bilgi ve becerilerle ilişkili hazırlık çalışmalarını ilgi çekici, yararlı ve araştırmaya değer bulmamış olabilirler.

İleride gerçekleştirilecek çalışmalar, öncelikli olarak, bilgisayar öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri bağlamında ders kitaplarını ne düzeyde ve nasıl kullandıklarını incelemeli, ayrıca, ders kitaplarındaki çeşitli öğelerin (amaçlar, hazırlık çalışmaları, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme çalışmaları, bölüm sonu testleri vb. gibi) bilgisayar dersinin öğretimindeki işlevselliği konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ve önerileri belirlenmelidir. Bu tür araştırmalar, bilgisayar ders kitaplarının daha işlevsel hale getirilmesinde yazarlara yol gösterici bilgiler sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. (3rd ed.). New York: W. H. Freeman.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. (4th ed.). New York: The Free Press.
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1989). Designing science textbooks to enhance student understanding. *Educational Psychologist*, 24(3), 307-322.
- Deryakulu, D. (2003, Ekim). İlköğretim bilgisayar dersi yazılı sınav sorularının öğrenme tür ve düzeyi ile soru türü açısından incelenmesi. 12. *Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiriler: Cilt 2*, (ss.1023-1038). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text. *Educational Psychologist*, 22, 299-312.
- Harmon, J. M., Hedrick, W. A., & Fox, E. A. (2000). A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8. *The Elementary School Journal*, 100(3), 253-271.
- Harniss, M. K., Dickson, S. V., Kinder, D., & Hollenbeck, K. L. (2001). Textual problems and instructional solutions: Strategies for enhancing learning from published history textbooks. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 127-150.
- Jitendra, A. K., Nolet, V., Xin, Y. P., Gomez, O., Renouf, K., Iskold, L., & DaCosta, J. (2001). An analysis of middle school geography textbooks: Implications for students with learning problems. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 151-173.
- Kinder, D., Bursuck, B., & Epstein, M. (1992). An evaluation of history textbooks. *The Journal of Special Education*, 25(4), 472-491.
- Marek, P., Griggs, R. A., & Christopher, A. N. (1999). Pedagogical aids in textbooks: Do college students' perceptions justify their prevalence? *Teaching of Psychology*, 26(1), 11-18.
- M.E.B. (1998). İlköğretim Okulları Seçmeli Bilgisayar Dersi 1-2-3-4-5 Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 2492, 1030-1046.
- Soyibo, K. (1995). Using concept maps to analyze textbook presentations of respiration. *The American Biology Teacher*, 57, 344-351.
- Stein, M., Stuen, C., Carnine, D., & Long, R. M. (2001). Textbook evaluation and adoption practices. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 5-23.
- Weiss, I. R., Nelson, B. H., Boyd, S. E., & Hudson, S. B. (1989). *Science and mathematics education briefing book*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff, & R. J. Sternberg, (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp.145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wu, C.-C., Lee, G. C., & Lai, H.-K. (2004). Using concept maps to aid analysis of concept presentation in high school computer textbooks. *Education and Information Technologies*, 9(2), 185-197.
- Yager, R. E. (1983). The importance of terminology in teaching K-12 science. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 577-588.

Ek 1. İncelenen Ders Kitapları

- Bekmez, T. ve Demli, Ş. (2001). *İlköğretim Okulları Seçmeli Bilgisayar Ders Kitabı 5*. İstanbul: Prizma Yayıncılık.
- Geçgöl, E., Tombak, S. A., ve Karaduman, H. A. (2002). *İlköğretim Bilgisayar 5 Ders Kitabı*. Ankara: A Yayınları.
- Karaçay, T. ve Karaçay, A. (2003). *İlköğretim Okulları Bilgisayar Seçmeli Ders Kitabı 5*. Ankara: Fırat Yayıncılık.
- M.E.B. (Komisyon). (1999). *İlköğretim Seçmeli Bilgisayar Ders Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özbek, Y. (2001). *İlköğretim Seçmeli Bilgisayar Ders Kitabı 5*. İzmir: İznet Yayıncılık.
- Tarcan, A. ve Altınış, M. (2003). *İlköğretim Bilgisayar 5*. Ankara: Okyay Yayıncılık.
- Taşkın, G. (t.y.). *İlköğretim Seçmeli Bilgisayar 5*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
- Vardar, D. ve Aykaç, Y. (2003). *Bilgisayar Ders Kitabı İlköğretim Okulları Seçmeli Bilgisayar 5*. İstanbul: Bitav.

SUMMARY

Introduction

Textbooks are major instructional tools that play an important role in content-area teaching and learning at all grade level (Moore & Murphy, 1987; Harmon, Hedrick, & Fox, 2000). Today, despite of the spread of information and communication technologies in the classrooms, research has indicated that teachers still rely heavily on textbooks to supply content knowledge to their students. For example, estimates suggest that textbooks serve as the basis for 75 to 90 percent of instruction in American classrooms (see Stein, Stuen, Carnine, & Long, 20001), and 90 percent of secondary science teachers use science textbooks in their classroom instruction (Weiss, Nelson, Boyd, & Hudson, 1989, as cited in Wu, Lee, & Lai, 2004). Indeed, textbooks greatly influence the content students learn as well as the way in which they learn it (Kinder, Bursuck, & Epstein, 1992). On the other hand, the quality and effectiveness of textbooks has been questioned increasingly in recent years in light of research that has indicated that many textbooks are inaccurate, packed with facts that are lacking in concepts, poorly organized, and uninteresting (see Chambliss & Calfee, 1989). However, text comprehension studies have identified three text characteristics that affect comprehension: (a) structural signals, (b) coherence of text structure, and (c) the match between text content and reader background (see Garner, 1987). A textbook chapter with structural signals (learning aids) is more easily understood. Learning objectives, chapter outlines, warm-up studies, summaries, glossaries, discussion questions, self-tests and the use of boldface or italics are the examples of structural signals that can be found in textbooks.

Computer is an elective course in Turkish elementary school curriculum. The purpose of this study was to analyze warm-up studies in Turkish elementary computer textbooks in terms of learning and task types and to reveal how students appraise these studies in terms of their interestingness, usefulness and worthwhile.

Method

After surveying computer textbooks in grades 4, 5, 6, 7, and 8, I chose to examine grade eight textbooks for two reasons. First, the curriculum of elementary computer course is spiral in nature and therefore eight-grade curriculum contains all early subjects. Second, preview of the computer textbooks for all grades showed that some textbooks authors use the same warm-up studies in textbooks for different grades repeatedly. Eight eight-grade textbooks were evaluated and 245 warm-up studies were found and analyzed in terms of learning and task type. To analyze the warm-up studies' contents in terms of learning type, Anderson's (1985) (a) declarative knowledge and (b) procedural knowledge classification was used. For analyzing warm-up studies in terms of task type, I developed a classification that categorize studies as (a) requires students learn knowledge that included in the textbook and (b) requires students learn knowledge that not included in the textbook. To determine how students appraise these studies in terms of their interestingness, usefulness, and worthwhile, a 20-item form (items were drawn from 245 warm-up studies) was administered to 155 eight-grade students. The distributions of students in terms of gender and school type as follows; 69 were girl (44.5%), 86 were boy (55.5%); 94 (60.6%) were from public schools, 61 (39.4%) were from private schools. The mean age of participants was 13.5.

Results

The content analysis of 245 warm-up studies revealed that 81.6% of studies were required students learn declarative knowledge, 13.5% of studies were required students learn procedural knowledge while the eight-grade computer curriculum were required students learn heavily procedural knowledge (84.95%) rather than declarative knowledge (15.05%). In addition, it was found that 95.1% of studies were related to knowledge that directly included in the textbook and merely 4.9% of studies were related to knowledge that not directly included in the textbook. Results also showed that approximately half of students were assessed selected 20 studies as averagely interesting and useful, and one of each three students was assessed studies as not worthwhile. Finally, another result of this study showed that private school students as compared to public school students were assessed warm-up studies statistically significantly as less interesting, useful and worthwhile.

Conclusion

This study revealed that elementary computer textbooks' warm-up studies were required students heavily learn declarative knowledge while the elementary computer curriculum was required students learn heavily procedural knowledge. The most important result of this study is detected imbalance between the two. As known well, students are prone to learn content that stressed by teachers, textbooks, learning tasks or test questions. Therefore, authors should take into consideration the curriculum requirements when designing a textbook.

REFERENCES

- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. (3rd ed.). New York: W. H. Freeman.
- Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text. *Educational Psychologist*, 22, 299-312.
- Harmon, J. M., Hedrick, W. A., & Fox, E. A. (2000). A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8. *The Elementary School Journal*, 100(3), 253-271.
- Kinder, D., Bursuck, B., & Epstein, M. (1992). An evaluation of history textbooks. *The Journal of Special Education*, 25(4), 472-491.
- Moore, D., & Murphy, A. (1987). Selection of materials. In D. E. Alvermann, D. W. Moore, & M. W. Conley, (Eds.), *Research within reach: Secondary school reading* (pp. 94-108). Newark, DE: International Reading Association.
- Stein, M., Stuen, C., Carnine, D., & Long, R. M. (2001). Textbook evaluation and adoption practices. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 5-23.
- Weiss, I. R., Nelson, B. H., Boyd, S. E., & Hudson, S. B. (1989). *Science and mathematics education briefing book*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Wu, C-C., Lee, G. C., & Lai, H-K. (2004). Using concept maps to aid analysis of concept presentation in high school computer textbooks. *Education and Information Technologies*, 9(2), 185-197.

İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Teaching Learning Strategies on the Academic Success of The 5th Grade Primary School Students In The Science Course

Nil YILDIZ DUBAN*

ÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre düzenlenmiş, Eskişehir Merkez İ.İ.Okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kontrol grubunda geleneksel öğretim, deney grubunda ise öğrenme stratejilerinin kullanımıyla desteklenen bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler anketi ve “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesine ait başarı testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmış, gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular; ilköğretim 5.sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin öğretildiği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, Fen Eğitimi, Öğrenme Stratejileri.

ABSTRACT

This study attempted to identify the effect of teaching learning strategies on the academic success and recalling levels of the 5th grade primary school students in the science course. In this research, pre and post test controlled group model was used. It was applied at İ. Primary School in Eskişehir. Traditional education was applied to the control group. The students in the experimental group were supported with learning strategy instructions. Personal information survey prepared by the researcher and a success test of the unit “Heat and Heat Transfer through the Substance” was given to students to collect data. The pre-test and post-test, average of recall test and standard deviation of the scores were calculated. t-test was used to compare the groups. The science course in which learning strategies are thought to the 5th class primary school students, is more effective than traditional teaching methods which learning strategies are not taught in terms of students’ academic success and recall of taught items.

Key Words: Primary School, Science Education, Learning Strategies.

* Arş.Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, nily@anadolu.edu.tr

GİRİŞ

Çağdaş toplumlarda, bireylerin gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmesi açısından ilköğretim en önemli basamağı oluşturmaktadır. Çocuğun, yaşadığı toplumun önemli bir ögesi olduğunu öğrenmesi, ilköğretim sayesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle, pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de ilköğretim örgün eğitimin temelini oluşturmakta; diğer eğitim basamakları da ilköğretime dayanmaktadır.

Fen öğretiminde de çocuklar için en etkili dönem, öğrencilere kalıcı alışkanlıkların kazandırıldığı ilköğretim dönemidir. Çünkü fen bilgisi bu yaş dönemindeki öğrencilerde bilimsel merak uyandırarak, bilimsel tavır ve becerileri geliştirir. İlköğretim bireylere karşılaşılabilecek sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandırır (Yaşar, Sözer & Gültekin, 1999).

Fen eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerinin, öğrencinin bilgiyi etkili ve kalıcı bir biçimde öğrenmesindeki etkisi yadsınamaz. Son yıllarda, fen eğitiminde öğretmen-merkezli geleneksel eğitim terk edilerek sosyal etkileşimin daha fazla olduğu, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha çok sorumluluk yüklendikleri öğrenci-merkezli öğretim yöntemleri önem kazanmıştır (Sökmen & Bayram, 1998; Yaşar & Selvi, 1999). Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin en önemli boyutu öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerini yönlendirebilmeleri ve bu yönde özerk ve bağımsız öğrenme becerileri kazanabilmeleridir. Bir başka deyişle, öğrencilerin fen bilgisi dersinde öğrenmeyi öğrenme becerisini kazanmaları gerekmektedir. Bu da, ancak, fen bilgisi öğretiminde öğrenme stratejilerine yer vermekle olanaklıdır.

Öğrenme stratejisi, en yalın biçimiyle, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştırma tekniklerin her biridir (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri; öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirir, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır, öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır, öğrencinin daha çok isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder, öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar (Özer, 2002).

Öğrenme stratejileri farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Erden ve Akman (2000) tarafından yapılan ve üç ögeli öğrenme stratejileri olarak adlandırılan sınıflandırmada yineleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri yer almaktadır. Bu araştırmada bu üç strateji ele alınmıştır.

Öğrenmeyi öğrenmenin önem kazandığı günümüzde öğrencilere öğrenme, hatırlama, düşünme ve kendini güdüleme becerilerinin öğretilmesi artık zorunluluk durumuna gelmiştir (Weinstein & Mayer, 1986). Öğretmenler, öğrenme sürecinin planlayıcısı ve düzenleyicisi olarak öğretim sürecini düzenleyerek öğrencilerine rehber olabilirler. Hazırlanan öğretim etkinlikleri, verilen materyale uygun olan öğrenme stratejisinin seçimiyle ve uygulanmasıyla amacına ulaşacaktır. Öğrenme stratejilerinin kullanımı sırasında her bir stratejiye ait farklı yöntemlerden yararlanmak olanaklıdır. Yapılan bu araştırmada, yineleme stratejisine ait satır-altı çizme yöntemi, anlamlandırma stratejisine ait özet çıkarma yöntemi ve örgütlenme stratejisine ait olan kavram haritası oluşturma yöntemi kullanılmıştır.

Satır-altı çizme, okunan metinde önemli düşüncelerle önemli olmayanların ayırt edilmesine dayanır. Satır-altı çizerken dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Satır-altı çizme işleminin beklenen verimi sağlaması için şu yol göstericilerden yararlanı-

labilir (<http://www.byu.edu>;<http://www.csbsju.edu>;<http://www.edinboro.edu>;
<http://www.und.nodak.edu>; Stencil, 2001):

- Önce verilen konunun tamamı sessizce okunmalıdır. Böylece, konuyla ilgili genel bir fikir edinilmiş olur. Altı çizilecek yerlerin öneminin fark edilmesinde konunun içeriğinin gözden geçirilmiş olması çok önemlidir.
- Doğru yerlerin altı çizilmelidir. Yeniden göz atıldığında önemi olacak, bir anlam ifade edecek kelimelerin altı çizilmelidir.
- Satır-altı çizme konusunda tutarlı bir yöntem geliştirilmelidir. Örneğin, renkli kalemler kullanma (kırmızı, yeşil, siyah, mavi), yıldızlar koyma, daire içine alma gibi. Böylece, konunun hangi kısmını hatırlamak isterseniz o renkteki kalemle çizilen yerlere bakmanız yetecektir.
- Çalışmaların tümünde aynı yöntemlerle satır altları çizilmelidir.

Özet çıkarma, öğrencilerin yeni kavramları anlamaları ve hatırd tutmalarına yardımcı olması açısından okuma ve yazma etkinlikleri özellikle fen öğretmenleri için güçlü araçlar olabilir (Friend, 2002). Özetleme, bir eser ya da konuşmayı düşünsel özünü, amacını ve yapısını bozmadan ana hatlarıyla kısaltmaktır. Özetleme ile metnin anımsanması ve anlaşılması kolaylaşır. Özet çıkarırken öncelikli olarak parçanın yeniden okunması ve ana noktaların yakalanması gerekir. Ana fikirlerin belirtilmesinde satır-altı çizme yönteminden de yararlanılabilir. Eğer metnin daha önceden altı çizilmemişse, okunduktan sonra önemli yerlerin altı çizilebilir (<http://www.auburn.edu>; <http://www.2.tlct.ttu.edu>). Böylece, önemli tanımlar ve açıklamalar öğrenci tarafından kavranarak kendi kelimeleriyle ifade edilmiş olur. Bunun için de önemsiz bilgilerden kaçınılmalı, gereksiz ayrıntılardan uzak durulmalı ve sürekli yinelenen bilgiler çıkarılmalıdır (<http://user1.stritch.edu>). Özetle, konu içinde verilen örneklerin ve alıştırmaların yazılmasına gerek yoktur. Önemli olan, ana fikrin ve onu destekleyen yardımcı bilgilerin verilmesidir. Burada en önemli nokta, cümlelerin öğrenciye ait olmasıdır (<http://www.2.tlct.ttu.edu>).

Kavram haritası, kavramların ve kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel bir teknikle sunulmasıdır (Novak & Gowin, 1998). Öğrencilerin kavram haritasını oluştururken kullanacağı basamaklar şöyle sıralanabilir (Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1996; Krajcik, Czerniak & Berger, 1999):

- Ders boyunca ya da metinde kullanılan anahtar kelime, kavram ve fikirler listelenir.
- Kavramlar ve ana fikirler genel ve kapsamlı olandan daha özel ve somut olana doğru aşamalı bir sıra içinde sayfanın en üstünden aşağıya doğru sıralanır.
- Bu kavramların tümü; dikdörtgen, daire ya da oval biçiminde kutucuklarla çevrelenir.
- Kutucukları birbirine bağlayan çizgiler çizilir ve çizgilerin ucuna oklar konularak hangi kavramdan hangisine gittiği belirlenir.
- Kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermek için çizgilerin üzerine bağlayıcı sözcük ya da cümleler yazılır.

Öğrenme stratejilerinin, yararları ve öğretimi konusundaki literatür göz önüne alındığında, bu stratejilerden seçilmiş satır-altı çizme, özet çıkarma, kavram haritası oluşturma gibi yöntemler kullanılarak öğrencilere kazandırılacak öğrenme stratejilerinin onların akademik başarılarını ne düzeyde etkilediği ortaya konulabilir. Değişik alan ve düzeylerde, çeşitli eğitim ortamlarında yapılacak araştırmalar, öğrencilerin

bilgiye ulaşma becerileri kazanmasını ve böylece bilgi çağının yaşandığı günümüz koşullarına uyum sağlamış bireyler yetiştirilmesini sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla iki denence oluşturulmuş ve bu denencelerin sınanması yoluna gidilmiştir. Söz konusu denenceler şöyledir:

1. İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deneyssel nitelikteki bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir: Çalışma; 2001-2002 öğretim yılında Merkez İ.İ.Okulu'nun 5-A ve 5-B sınıflarındaki öğrencilerden elde edilen verilerle, 5. sınıf fen bilgisi dersinin "Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu" ünitesiyle ve deney grubunda kullanılan yöntemler bakımından satır-altı çizme, özet çıkarma ve kavram haritası oluşturma yöntemleri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma, deneme modellerinden "öntest-sontest kontrol gruplu model"e göre düzenlenmiştir. Deneyssel nitelikteki bu araştırmanın evrenini, Eskişehir merkez ilköğretim okullarının birinci basamağında okuyan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem için merkez ilköğretim okullarından yansız atama ile Merkez İ.İ.Okulu seçilmiştir.

Seçilen okulda iki tane 5. sınıf şubesi bulunduğundan bunlardan biri kontrol, diğeri deney grubu olarak yine yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Bu durumda 5-B şubesi deney grubunu, 5-A şubesi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda ise 25 öğrenci örnekleme girmiş ve bu öğrenciler denkleştirme işlemine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamına giren deneklerin bağımsız değişken dışında diğer değişkenler bakımından denkleştirilmesi gerekmiştir. Çünkü araştırmada denemek istenen bağımsız değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınması gerekmektedir. Değişken kontrolünden amaç, iç geçerliği artırmak, araştırma ile elde edilecek sonucun yalnızca denenen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını sağlamaktır (Karasar, 1998, s.92). Buna göre yapılan denkleştirmede, deney ve kontrol gruplarında aynı sayıda ve benzer özellikte denek bulundurmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın denencelerinin sınanması ve denkleştirmede kullanılmak üzere bir anket ve bir de öntest-sontest-kalıcılık testi olarak kullanılmak üzere Ünite Başarı Testi geliştirilmiştir. Böylece, araştırmada kullanılacak veriler; öğrencilerin anket sorularına verdikleri yanıtlardan ve Ünite Başarı Testinden aldıkları puanlardan elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde kullanılmak üzere, öğrenci dosyalarından, öğrenci tanıma fişlerinden, ilgili literatürden ve bu konuda yapılmış çeşitli anketlerden yararlanılarak araştırmacı tarafından bir taslak anket hazırlanmıştır. Bu taslak anket, tez yöneticisi ve uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Bu araştırmada, öğretimi yapılan “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesi ile ilgili ünite başarı testi geliştirilmiştir. Bunun için öncelikle ilgili ünitenin davranış analizi yapılarak, ünitenin amaç ve davranışsal amaçları belirlenmiş, ilköğretim okulları fen bilgisi öğretim programında yer alan öğrenci kazanımlarına ait soru sayıları araştırmacı tarafından hazırlanan belirtke tablosunda verilmiştir. Saptanan davranışların her birini yoklamak için 50 çoktan seçmeli test maddesi geliştirilmiştir. Taslak olarak hazırlanan testin, söz konusu ünite ile ilgili davranışları istenilen biçimde ölçüp ölçmediği konusunda tez yöneticisi ve konu alanı uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece; her test maddesinin seçilen ünite ile ilişkili olduğu, ünitenin davranışsal amaçlarını kapsadığı ve test maddelerinin açık-seçik ve anlaşılır olduğu sonuçlarına dayanılarak testin kapsam geçerliğine sahip olduğu kanısına varılmıştır. Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla “testi yanılama yöntemi”nden yararlanılmıştır. Önce yarı testin güvenilirliği ($r_{\frac{1}{2} \frac{1}{2}}$) hesaplanmış, sonra da testin bütünüünün güvenilirliğini hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda, testin güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur.

“Denkleştirilmiş grup yöntemi”ne göre gerçekleştirilen denkleştirme işlemi, öğrencilerin 4. sınıf fen bilgisi dersi karne notlarından, anket uygulaması sonucu elde edilen verilerden ve ünite başarı testinin öntest olarak uygulaması sonucu öğrencilerin aldıkları puanlardan yararlanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak her iki grupta 22’şer öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenci denkleştirilmiştir.

Denel İşlem

Ünite işlenmeye başlamadan önce üç gün süreyle 90’ar dakikalık sürelerle öğrencilere satır-altı çizme, özet çıkarma ve kavram haritası oluşturma yöntemleri öğretilmiştir. Uygulamalar sırasında bu yöntemler tanıtılmış, yararları anlatılmış ve nasıl uygulanacağı yapılan örnek çalışmalarla gösterilmiştir. Hazırlanan örnekler fotokopi olarak öğrencilere dağıtılmış ve uygulama anında da aynı metinler araştırmacı tarafından saydamlarla yansıtılarak, tüm deneklerin araştırmacının yaptıklarını rahatça görüp, uygulamaya etkili biçimde katılmaları sağlanmıştır. Satır-altı çizme yönteminin öğretimi sırasında; kırmızı, siyah ve mavi renkteki kalemler hem araştırmacı tarafından saydamları çizmek üzere kullanılmış hem de deneklere bu renkteki kalemler dağıtılarak, deneklerin bunları kullanmaları sağlanmıştır.

Ünite işlenmeye başladıktan sonra, üniteye ilişkin oluşturulan metinler, konular işlendikçe öğrencilere ders sonrasında ev ödevi olarak verilmiş, onlardan öğrendikleri yöntemlere uygun olarak metinleri çalışmalarını istenmiştir. Öğrenciler kendilerine verilen o günkü konuya ilişkin metnin satır-altılarını çizmiş, kimi zaman özet çıkararak kimi zaman ise kavram haritaları oluşturarak ödevlerini yapmıştır. Ödevler verildikten bir sonraki gün ise öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmadıkları araştırmacı tarafından kontrol edilerek tüm deneklerin etkin bir biçimde uygulamaya katılmaları sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının ortalaması ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı .05 düzeyinde yorumlanmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci denencesinde, “İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında birinci grup lehine anlamlı bir farkın olup olmadığı ” sınıanmıştır.

Bunun için önce, deney ve kontrol grubundaki deneklerin “Isı ve Isının Madde-deki Yolculuğu” ünitesine ait başarı testinin öntest uygulamasında aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınıanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ünite başarı testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular Çizelge-1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ünite Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	X	Ss	Sd	t	P
Kontrol Grubu	22	41.0909	7.9457			
Deney Grubu	22	42.2727	11.3691	42	0.400	>0.05

t tablo: 2.02

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol (X=41.09) grubundaki öğrencilerin öntestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney (X=42.27) grubu lehine 1.18 puanlık fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı grupların puan ortalamalarına t testi uygulanarak sınıanmış ve t=0.40 değeri bulunmuştur. Bu değer 42 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 değerinin altında bulunmaktadır.

Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Yani deney ve kontrol grupları öntest başarıları açısından birbirine benzemektedir denilebilir.

Daha sonra uygulamanın etkililiğini gözlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin akademik başarılarına etkisini ölçmeye yönelik yapılan ünite başarı testi sontest puanlarıyla ilgili bulgular Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ünite Başarı Testi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	X	Ss	Sd	t	P
Kontrol Grubu	22	60.4545	14.1008			
Deney Grubu	22	71.5455	10.6714	42	2.942	< 0.05

t tablo: 2.02

Çizelge 2’den de anlaşılacağı gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol (X=60.45) grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney (X=71.54) grubu lehine 11.09 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınıanmış ve t = 2.942 değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer 42 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden oldukça büyüktür. Bu sonuç; deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmanın birinci denencesi doğrulanmaktadır.

Araştırmanın ikinci denencesinde, “ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında birinci grup lehine anlamlı bir fark olup olmadığı” sınıanmıştır. Bunun için, ünite başarı testi deney ve kontrol grubundaki deneklere 21 gün sonra kalıcılık testi olarak uygulanmış; bu testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış; ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınıanmıştır. Her iki grubun hatırd tutma düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan kalıcılık testi puanlarıyla ilgili bulgular Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrenci Grupları	N	X	Ss	Sd	t	P
Kontrol Grubu	22	63.7273	12.8922			
Deney Grubu	22	74.0909	10.4467	42	2.929	< 0.05

t tablo: 2.02

Çizelge 3’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol ($X=63.72$) grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney ($X=74.09$) grubu lehine 10.37 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınıanmış ve $t=2.929$ değeri bulunmuştur. Bulunan bu değeri 42 serbestlik derecesinin 0.05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden büyüktür. Bu sonuç da; deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre araştırmanın ikinci denencesi de doğrulanmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular, Arslan’ın (1996) altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenmenin akademik başarı açısından deney grupları lehine olduğunu ortaya koyan çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular, Bailey’in (2001) satır-altı çizme yönteminin kalıcılığı artırdığına ilişkin araştırma bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Çakır’ın (1995) öğrencilere özet yazma kurallarının öğretilmesinin okuduğunu anlama becerisinde deney grubu lehine ilerleme kaydedilmesi özetleme yönteminin etkililiği açısından bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Görgen’in (1997), özetleme ve bilgi haritası oluşturma öğretiminin metni öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisinin incelendiği araştırmasının sonunda, deney ve kontrol grupları arasında hatırd tutma düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmaması bu araştırmanın bulgularına ters düşmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, kavram haritası kullanmanın akademik başarıyı artırdığı sonuçlarına ulaşan Guastello (2000), Duru (2001), Kulaberoğlu ve Gürdal (2001), Ayvaci ve Devocioğlu (2002) ve Chang ve arkadaşlarının (2002) araştırmalarıyla da tutarlılık göstermektedir.

İlköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda

bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark öğrenme stratejilerinin öğretildiği grup lehinedir.

2. Öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hatırd tutma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark öğrenme stratejilerinin öğretildiği grup lehinedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesi için öncelikle bu stratejilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda öğretmenlere rehberlik yapılmalıdır. Bunun için de öğretmenlere öğrenme stratejilerini konu alan hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilere öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Böylece, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında “öğrenmeyi öğrenme” konusunda karşılaşılabilecekleri sorunlar en alt düzeye indirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki uzmanlar ile üniversitelerdeki öğretim elemanlarının ortak çalışmalarıyla; öğrenme stratejilerinin tanıtımı, nasıl kullanılacağı ve öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusunda bilgilendirici kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.
- Fen bilgisi derslerinde kullanılacak öğrenme stratejilerinden bu çalışmada kullanılan yöntemler dışındaki farklı yöntemler de ele alınmalı ve deneysel çalışmalar desenlenerek, başarıda etkili olabilecek diğer yöntemler de ortaya konmalıdır.
- Öğrencilere kazandırılacak öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumları açısından etkisi incelenmelidir.
- Öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkileri, farklı dersler ve farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ele alınarak araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (1996). *Altı Çizili Materyalle Çalışma ve Tam Öğrenme Yönteminin Öğrenme Düzeyine, Hatırlamaya ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayvacı, H. & Devecioğlu, Y. (2002). Kavram Haritalarının Optik Konularına Uygulamaları. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri 16-18 Eylül 2002*. Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Bailey, J. R. (2001). *The Effects of Highlighting on Long Term Memory*, at URL: www.mwsc.edu.
- Chang, K, Sung Y. & Chen I. (2002). The Effects Of Concept Mapping To Enhance Text Comprehension And Summarization. *Journal of Experimental Education*, 71,(1), 5-19.
- Çakır, Ö. (1995). *Büyükölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duru, M. K. (2001). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Kavram Haritasıyla ve Gruplara Kavram Haritası Çizdirilerek Öğretimin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, M. & Akman, Y. (2000). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretme* (8.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Friend, R. (2002). Summing It Up. *The Science Teacher*, 69(4), 40-43.
- Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guastello, E. F. (2000). Concept Mapping Effects on Science Content Comprehension of Low-Achieving Inner-City Seventh Graders. *Education Remedial-Special*, 21(6), 356.
<http://www.auburn.edu>
<http://www.byu.edu/stlife/cdc/learning-strategies/study-skills>
<http://www.csbsju.edu/academicadvisinghelp/underlin.html>
<http://www.edinboro.edu>
<http://www.2.tlct.ttu.edu/summarizing>
<http://www.und.nodak.edu/dept/ULC/rf-textb>
<http://www.user1.stritch.edu/summarizing>
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kindsvatter R., Wilen, W. & Ishler.M. (1996). *Dynamics of Effective Teaching*. (3rd Ed.) USA: Longman Publishers.
- Krajcik J., Czerniak C. & Berger, C. (1999). *Teaching Children Science. A Project- Based Approach*. USA: The McGraw-Hill Companies.
- Kulaberoğlu, N. & Gürdal, A. (2001). Fen Bilgisi Derslerinde Kavram Haritaları Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Novak, J.D. & Gowin, D.B. (1998). *Learning How to Learn*. USA: Cambridge University Press.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretimde Eğitim Programlarında Gözardı Edilen Bir Konu: Öğrenme Stratejileri. *2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu 29-31 Mayıs 2002*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Sökmen, N. & Bayram, H. (1998). Ön Lisans Öğrencilerinin Kimya Dersi Başarısında Öğretim Yönteminin Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 40-45.
- Stencel, E. J. (2001). Note-Taking Tecniques in the Science Classroom. *Journal of College Science Teaching*, 30(6), 30-36.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R. (1986). *The Teaching Of Learning Strategies*. Witrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3rd Ed.) NewYork: Macmillan Company.
- Yaşar Ş., Sözer, E. & Gültekin, M. (1999). İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü. VIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları 01-03 Eylül 1999. Trabzon*.
- Yaşar, Ş. & Selvi, K. (1999). Ortaöğretim Fen Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi. 4. *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 10-12 Eylül 1997*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

SUMMARY

Nowadays where we live the age of science, the aim of the education should not be to reload existing knowledge to students but to give the ability to achieve knowledge. That is why students should be taught how to learn. The most effective way is teaching to learn. To obtain this, students should be aware of the learning strategies, their properties, why and in which situations they are used.

This study attempted to identify the effect of teaching learning strategies on the academic success and recalling levels of the 5th grade primary school students in the science course.

In this research, pre and post test controlled group model was used. It was applied in the second term of 2001-2002 academic year at İ. Primary School in Eskişehir. In this study 5-A and 5-B classes participated. One of the classes was control group and the other was the experimental group selected randomly.

Personal information survey prepared by the researcher and a success test of the unit "Heat and Heat Transfer through the Substance" was given to students to collect data. Before the instruction was realized, the success test was applied to both control and experimental group. By the help of the equalized group method, the students' 4th class report cards, the data of the given survey, and the pre-test scores were equalized to the experimental and control group to 22 students each group. Total was 44 students.

Three days before the students were to lecture the unit, the students in the experimental group were taught the learning strategies they should use and practice was made. This process was not carried out with the control group. After the instruction, traditional education was applied to the control group. The students in the experimental group were supported with learning strategy instructions. After the application, both the control and the experimental group were given a success test after the unit as post-test. The learning levels of both groups were measured. Three weeks after instruction, the unit success test was given as recall test to both groups and their levels of recalling were measured.

The pre-test and post-test, average of recall test and standard deviation of the scores were calculated. t-test was used to compare the groups. The groups' average difference was interpreted as .05 level.

The findings of the study are as follows:

1. The science course in which learning strategies are thought to the 5th class primary school students, is more effective than traditional teaching methods which learning strategies are not taught in terms of students' academic success.
2. The science course in which learning strategies are taught to the 5th class primary school students, is more effective than traditional teaching methods which learning strategies are not taught in terms of recall of taught items.

The Influences on Teacher Identity and the Suggestions for the New Teacher Identities

Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etkiler ve Yeni Öğretmen Kimlikleri İçin Öneriler

Sibel DURU*

ABSTRACT In this review of literature, the researcher investigated the factors that may affect teachers' identities. The research shows that popular culture; prior experiences in formal education, teacher education programs, and workplace are the most influential factors for formation of teachers' identities. Unfortunately, in spite of development new contemporary theories and philosophies such as progressivism, constructivism common teachers' identities are mostly affected by positivist and behaviorist perspectives, and these traditional identities create a resistance toward professional growth. Therefore, the aim of this paper is to clarify different influences on teachers' identity formation and to summarize some suggestions to develop teachers' professional identity.

Key Words: Teacher identity, preservice teachers, and teacher educational programs.

ÖZ Bu alan yazın tarama çalışmasında, araştırmacı öğretmenlerin meslek ile ilgili kimlik oluşturmalarında etkili faktörleri incelemiştir. Araştırmalar, popüler kültürün, daha önceki formal eğitim deneyimlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının ve çalışma ortamının öğretmenlerin öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde çok etkili faktörler olduğunu göstermektedir. Ne yazık ki, yeni çağdaş kuramların ve felsefelerin gelişmesine rağmen, öğretimin ilerlemecilik ve yapılandırmacılık, genel öğretmen kimlikleri positivist ve davranışçı bakış açılarından etkilenmekte ve bu geleneksel kimlikler profesyonel mesleki kimlik edinmede bir direnç yaratmaktadır. Bu nedenden dolayı, bu araştırmanın amacı öğretmen kimliklerini etkileyen değişik faktörleri açıklığa kavuşturmak ve öğretmenlerin profesyonel mesleki kimliklerini geliştirmeleri için bazı öneriler sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen kimliği, öğretmen adayları ve öğretmen eğitim programları.

INTRODUCTION

Understanding influences on teachers' identity formation is crucial if we want to foster contemporary and democratic changes narrowly in education, broadly in society. Examination of teacher identity formation not only helps us view existing dominant traditional culture of teaching, but also allow us to create, and reconstruct the possibilities for the new educational reforms, programs, paradigms, and change educational processes for a better life.

* Indiana University, 417 N. Grant Apt. 6, Bloomington, IN, 47408, sduru@indiana.edu

Briefly, teacher identity refers to how teachers make sense of themselves as teachers. At the same time, we can describe teacher identity formation as a learning process in which the teacher can learn, internalize, criticize and change the norms, values and expectations of the culture that affect their beliefs, attitudes, actions and decisions in their work. In fact, the formation of teacher's identity is not a directional, stable, and unchanging process. Rather, in the identity formation process, teachers accept or change the culture of teaching, influence or are influenced, and develop their own identity by interacting with people in different settings. In addition, the formation of teacher identity is a continuing process that goes on throughout teachers' career.

Popular Culture

According to Weber & Mitchell (1995), the formation of teacher identity even begins before school experiences by means of popular culture such as movies, books, TV programs, and magazine. This early formation of teacher's identity can be seen in children's plays, drawings, and later their expectations to school and teachers. In fact, popular culture does not represent only prototypical characteristics of teachers, but also stereotypical features of it. Positive and negative images of teachers in popular culture may influence teachers' identities. Although popular culture may be a way to represent different positive images of teacher, the films, magazines, and books can be used by dominant culture to spread their ideologies. Therefore, people unconsciously may be assimilated into this culture. Then, understanding the hidden meaning of images represented by popular culture can seem to be a crucial part to understand both teachers' and preservice teachers' beliefs, and attitudes (Weber & Mitchell, 1995).

For example, in the very popular film "Kindergarten Cop", John Kimble, a police officer, were on the trail of a killer. After dead of eyewitness who could testify the killer, Kimble decided to contact the killer's ex-wife who could be another witness to justify the killer. To have enough evidence, Mr. Kimble began successfully working as a kindergarten teacher in a school where the killer's ex-wife was teaching. In the film, opposite of the dominant belief about early childhood teacher, the character of Mr. Kimble shows that early childhood education is not only women job. On the other hand, the other message Mr. Kimble represented is that teacher is self made. This message may reinforce common idea that teaching is natural job, teacher doesn't need professional knowledge, and everybody can teach. As mentioned below, preservice teachers may internalize this kind of messages that negatively affect their teacher identities, therefore, their learning process in teacher educational programs.

Grant (2002) also used popular films related to urban schools in order to investigate preservice teachers' preexisting identities, specifically their beliefs about learning and teaching. The results of these study shows that popular films affected preservice teachers' beliefs about learning and teaching. In addition, preservice teachers' beliefs displayed inspired by these films: students should find right answer, authentic learning means use of street language in the classroom, students motivation refer to give the extrinsically reward of students. Preservice teachers unconsciously internalized values traditional school relationships.

School Experiences

In addition, unlike many professions such as law and medicine, preservice teachers come to teacher education programs with a lot of experiences and images

related to their future occupation (Goodlad, 1990, Weber & Mitchell, 1995, Knowles & Holt-Reynolds, 1991, Britzman, 1986). By taking into account positive and negative sides of their own teachers, preservice teachers construct their initial teacher identities what a teacher is, and what should be. A number of researches support that preservice teachers' these early experiences as students in their school life are one of the most influential factors of formation of teachers' identities (Zeichner & Gore, 1990; Richardson, V., 1996, Minor et.al., 2002, Smylie, 1995, Lortie, 1975, Flores, 2001).

Scholars indicate that preservice teachers as students experience mostly traditional education in which they internalize the dominant cultural beliefs. The examples of these beliefs would be that knowledge is given by teacher; learning to teach occurs with "what works" experiences; and teacher should control the classroom to provide the highest learning opportunities for students. Especially these experiences that they had as students are mostly related to school achievement. In addition, since majority of teachers and preservice teachers might be the members of dominant culture, they may unconsciously adopt dominant discourse that can restrict cultural diversity in society, and understanding any other pedagogical discourses among teachers.

Teacher Education Programs

Another factor that affects teacher's identity is, or should be the teacher education programs. A number of research show that common teacher education programs do not significantly influence teacher identity. The research suggests that professional education of teachers reinforce or don't impact preservice teachers' preexisting identities (Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990; Knowles & Holt-Reynolds, 1991; Zeichner & Tabachnick, 1981; Goodland, 1990; Britzman, 1986; Zeichner & Hoeft, 1996; Beyer, 1984).

Murray (1996) indicates that traditional teacher education programs reinforce preservice and inservice teachers' beliefs that teachers are knowledge user. This belief also strengthens other beliefs that teaching is a craft and technical work, instead of teaching as an intellectual and professional work.

Britzman (1986) points to the expectations of preservice teachers for teacher educational programs. Preservice teachers' preexisting identities can create a resistance to accept new ideas about teaching and learning. According to Britzman (1986), preservice teachers search for practical information related to classroom control, because of their beliefs about the role of teachers as social controller. She also concluded that teacher educational programs failed to demonstrate the value of professional knowledge to student teachers.

However, it should not be forgotten that the different policy, programs, structures, and applications in colleges of education may affect differently preservice teachers' identities. Despite these differences, in teacher education programs, preservice teachers cannot connect the implications of apply theories into practices, they experience again traditional teaching with teacher educators, and field experiences may not go beyond the "apprenticeship of observation". Therefore, in teacher education programs, preservice teachers may grasp the knowledge and experiences that reinforce their pre-existing identities.

Workplace

Workplace is also another important factor of teachers' identity formation (Smylie, 1995; Zeichner & Gore, 1990; Lortie, 1975; Britzman, 1986; Flores, 2001). In work place, the new teachers not only examine, evaluate, and accumulate their prior knowledge, beliefs, and attitudes, but also learn institutional structures of their work place. Institutional characteristics of school, the interactions between teachers and administrators, among teachers, between teachers and students, and teacher and parents and other social agents make teachers to create the new images of teaching. In addition, the supplies of school, the physical conditions of classroom such as class size, and the social structure of school and classroom are other factors that affect teachers' identities. As a result, professional growth of teachers is directly related to workplace experiences (Cole, 1991; Smylie, 1995; Zeichner & Tabachnick, 1981; Liston & Zeichner, 1980; Shulman, 1987).

Solomon et al. (1996) investigated the elementary teachers' beliefs and practices in schools with different socioeconomic characteristics. They found that the teachers working in high poverty schools have more traditional beliefs, and they use more traditional practices than the teachers working in low-poverty and medium-poverty schools. For example, the teachers in high-poverty schools were more skeptical student's learning; they had less constructivist approaches; and they were less trusting of students. In addition, these teachers gave fewer opportunities to students in order to participate in cooperative learning activities, and classroom planning.

Dharmadasa (2000) investigated elementary teachers' beliefs related to constructivism. The teachers participated in the study expressed that implementation of constructivism in elementary schools was not so realistic because of traditional structured classroom. In addition, they believed that class-size, space and materials in school were other important elements to restrict the implementation of constructivism. Furthermore, lack of teacher collaboration in school seemed another factor to continue traditional teachers' identities.

In addition to popular culture, teacher educational programs, and work-place conditions, in their literature review, Zeichner & Gore (1990) express the influence of significant adult role on teachers' identity formation. Children, who would be a teacher in the future, may take the model of significant people in their life such as father, mother, and teacher.

In sum, many factors affect teachers' identity formation. In fact, identity is a socially constructed process. Each teacher's identity formation will be affected differently by different experiences, histories, and cultures. However, as mentioned at the beginning of the paper, understanding of the teachers' identities and identity formation process may give a lot of information about schooling, educational policies, and teacher educational programs. It also may give us new perspectives about how to help preservice teachers critically understand social, political and historical dimensions of their profession, and how to help preservice and in-service teachers develop their professional growth.

Unfortunately, although there are exceptions in this socialization process, teachers may internalize stereotypical images of teacher represented in popular culture, cultural myths constructed in prior experiences; and dominant ideologies reinforced in work place. In addition, even though teacher educational programs

should place the centre of teacher socialization process, they may not create a change and new images for student teachers. Although pre-existing images of teachers may create resistance toward professional knowledge in teacher education programs, ineffective teacher educational programs also don't help preservice teachers to understand theory- practice implication; rather they strengthen existing culture of teaching. Furthermore, common school cultures reinforce dominant culture ideologies.

As a result of these influences, teachers' identities may reinforce the beliefs that;

- Teachers are self-made,
- Teachers are users of researches,
- And knowledge-givers,
- Teachers works depends on individualistic ideas therefore teachers work in isolation,
- Teachers autonomy means teachers' authority,
- Schools are a mechanism for social control;
- There is a exact hierarchy in schools in which the role of teachers apply the curriculum without understanding ethical dimensions of teaching;
- Teachers job is out of the political, social and historical agenda in society; classroom management is the heart of the teaching;
- There is no needs conceptual understanding what is thought;
- Direct experiences is just way for learning to teach;
- Students' personalities (gender, race, ethnicity, and class) affect teaching;
- The teachers' first responsibility is to be sure that all students learn what teachers represents them, and get exact answers;
- Teachers should use child-centered curriculum without understanding power relationship in classroom;
- Teacher is a technical job;
- Teaching is a women job...

New Images for Teachers

Although teachers' identity formation is influenced by different factors in different situations, research shows that teachers experiences as students are the most influential factor, therefore, they enter the teacher professional education with exact beliefs, expectations, attitudes related to being a teacher that can restrict the understanding of their role as a profession (Zeichner & Tabachnick, 1981, Richardson, 1996; Bird, et. al., 1993, Lortie, 1975, Minor, et. al., 2002, Zeichner & Hoeft, 1996). In identity formation process, unfortunately, teachers mostly unconsciously internalize dominant beliefs, values, and norms that include stereotypical characteristics of teachers, and myths. As result, the role of teacher education should be to help preservice teachers increase their knowledge about themselves, develop habits of mind, their critical thinking skills, and their collaborative abilities.

In order to do that, investigating student teachers' stories is the way to build professional identity (Britzman, 1986). However, student teachers' recognition of their existing teacher identities can not be enough for preservice teachers to develop

alternative routes in teaching. As a result, in teacher education programs, teacher educators should provide different opportunities such as different teaching strategies, different assignments, high expectations, action research projects, and case studies in which student teachers engage, so that student teachers not only critically examine their beliefs, but also see and create other possibilities, and learn professionally to teach. In other words, teacher education programs should foster critical dissonance, and inquiry of pedagogy (Cochran-Smith, 1991; Carter & Doyle, 1996; Bird, et.al, 1993). In this process, preservice teachers should develop a sense of identity that increases consideration of diversity, and social, political, and cultural issues related to teaching and learning, and justice, equality, and equity for the whole society.

In addition, Professional Development Schools is another way to develop professional identity for both preservice and in-service teachers (Levine, 1996). Professional Development Schools aim to create collaboration between faculty, student teacher, parents, and administrators. Levine (1996) explain that the three missions of Professional Development Schools as " to support student learning for understanding; to support teacher learning in deliberate ways; and to support research and inquiry directed at the continuous improvement of practice" (p.634). In most cases, student teachers don't have a chance to connect theories into the practice, or to evaluate practical implications of theories. Therefore Professional Development Schools provide opportunities for students to make sense of "wisdom of practice" (Shulman, 1987). In addition, Professional Development Schools stimulate collaboration. In-service teachers in isolation may develop classroom routines that can restrict their flexibilities, professional decisions, and development of their teaching. Furthermore, teacher educators with isolation from schools may not have a chance develop new alternatives for education. As a result, collaboration should be a part of the profession identity.

However, although research shows the effects of field experiences and cooperating teachers for preservice teachers to develop their pedagogical skills and self- efficacy (Soodak & Podell, 1997; Li & Zhang, 2000; Kragler and Nierenberg, 1999; Volkman et al, 1992; Giebelhaus & Bowman, 2000), the quality of Professional Development Schools may be affected by different factors such as structure of schools, characteristics of cooperating teachers, and quality of supervision. The quality of experiences in work place can be increased for providing field experiences for student teachers in culturally diverse setting, such as urban, rural areas, private and public schools (Zeichner & Hoeft, 1996). To provide culturally diverse settings for field experiences can make many important contributions for preservice teachers to view themselves within different cultures, to increase their professional strength to uncertainty, and to learn from others who are different from themselves (Floden & Clark, 1988, Zeichner & Hoeft, 1996, Smylie, 1995).

Critical theory-based field-experiences associated methods courses would also help preservice teacher to develop professional identity (Adler & Goodman, 1986). In this sense, student teachers can not only develop their sensibilities to the hidden curriculum, but also reconstruct their knowledge by building theory and practice relationships.

In addition, cooperating teachers would be another influence for student teachers to develop their professional identity. Cooperating teachers in Professional Development Schools should not be a traditional model for student teachers who

learn by imitation. Rather, the role of cooperating teachers should be to create discussions on classroom events, and experiences, to cooperate with student teachers deciding and planning , for example, preparing lesson plans, and classroom activities, and to help student teachers reflect on their actions, and observations. This type of collaboration helps both preservice and in-service teachers learn together how to teach.

Additionally, teacher educators should be the leaders for community building, by initiating case studies and action research with in-service and preservice teachers, and being critical actors especially for preservice teachers' professional development. In this sense, common traditions in education, faculty as knowledge-makers and teachers as knowledge-users, would be eradicated, because in these kinds of experiences, teachers are not only practitioners of knowledge, and also they are a part of knowledge-making.

Different teaching seminars in which faculty, student teachers, administrators, and teachers participate would be another way to develop professional identity (Cochran-Smith, 1991). These seminars can eradicate the isolation, teacher alienation, and to foster the professional discussions that can create new possibilities for a better world.

Finally, the materials should be carefully selected. Materials and methods including ethnographic studies, real life histories, articles, and real examples should help preservice teachers to view themselves, to develop their critical thinking skills, and to increase sensibilities and flexibilities, and to look at teaching from multiple perspectives.

CONCLUSION

The research shows that popular culture, experiences as students in schools, teacher educational programs, and workplace conditions are the most important factors that influence teachers' identities. In addition, this literature review shows that tradition in the culture of teaching is still affected mostly behaviorist, and positivist theories. As educators, if we want to make a change in this culture, we need to develop teachers' professional identity. For this aim, it is necessary that preservice, inservice teachers and teacher educators evaluate and examine their existing beliefs, values, and attitudes and increase their self-awareness. In addition, it is inevitably necessary to provide more opportunities for teachers to experience with their professional identities and contemporary educational perspectives, and to support strong collaboration between teachers, schools, family, and colleges of education. In other words, closely examination of these influences can help us understand the problems in education, and reconstruct new innovations, programs, paradigms, and make possible changes in educational processes for more contemporary, democratic and modern life.

REFERENCES

- Adler, S. & Goodman, J. (1986). Critical Theory as a foundation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), 2-8.
- Beyer, L.E. (1984). Field experience, ideology, and development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 36-41.
- Bird, T., et. al. (1993). Pedagogical balancing acts: Attempts to influence prospective teachers' beliefs. *Teacher & Teacher Education*, 9 (3), 253-267.
- Britzman, D.P. (1986) Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula (ed) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 525-547). New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), 279-310.
- Cole, A. L., (1991). Relationships in the workplace: Doing what comes naturally? *Teacher & Teacher Education*, 7(5), 415-426.
- Dharmasada, J. (2000). *Teachers' perspectives on constructivist teaching and learning*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Childhood Education International.
- Floden, R. E. & Clark, C. M. (1988). Preparing teachers for uncertainty. *Teachers College Record*, 89 (4), 505-524
- Flores, M.A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 135-148
- Giebelhaus, C. R. & Bowman, C. (2000) *Teaching mentors: Is it worth the effort?* Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, FL.
- Grant, P.A. (2002) Using popular films to challenge preservice teachers' beliefs about teaching in urban schools. *Urban Education*, 37, 77-95.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, J.G. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teacher College Record*, 93, 87-113.
- Kragler, S. & Nierenberg, I. (1999). Three junior field experiences: A comparison of student perceptions. *The Teacher Educators*, 35, 41-56.
- Levine, M. (1996). Educating teachers for restructured schools. In F. Murray (ed.) *The Teacher Educators' Handbook*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Li, X. & Zhang, M. (2000) *Effects of early field experiences on preservice teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1990). Teacher education and social context of schooling: Issues for curriculum development. *American Education Research Journal*, 27(4), 610-636.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Minor, L.C., et. al., (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116-127.
- Murray, F.B. (1996). Beyond natural teaching: the case for professional education. In F. B. Murray (Ed.), *The Teacher Educator's Handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 3-13). San Francisco: Jossey-Bass
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.102-119). New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *New Paradigms and Practices in Professional Development* (pp. 92-113). New York: Teachers College Press.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1997) Efficacy and experience: Perception of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Solomon, D & et al. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*, 64, 327-347.
- Volkman, B. K. et al (1992). *Field- based program of reflective practice*. Paper presented at the annual meeting of Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1995). *'That's funny, you don't look like a teacher': Interrogating images and identity in popular culture*. London: Falmer Press.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348), New York: Macmillan.
- Zeichner, K.M.& Hoefft, K. (1996). Teacher Socialization for Cultural Diversity. In J. Sikula (ed) *Handbook of research on teacher education* (pp. 525-547). New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "Washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

ÖZET

Eğitim alanında yapılması istenilen çağdaş ve demokratik değişiklikler için bu değişiklikleri benimseyecek ve uygulayacak olan öğretmenlerin, öğretmen kimliklerini tanımak ve bu kimlik oluşumunu etkileyen faktörleri incelemek önemli görünmektedir. Bu kimlikleri incelemek, bize, bir yandan var olan eğitim kültürü hakkında kapsamlı bilgi verirken aynı zamanda yeni eğitim reform ve programları yaratılması, var olan uygulamaların tekrar gözden geçirilmesi sürecinde yeni açılımlar sunacaktır.

Öğretmenlik kimliği bir öğretmenin kendini bir öğretmen olarak değerlendirmesiyle ilgilidir. Ayrıca öğretmen kimliğinin oluşumuna bir öğrenme süreci olarak da bakılabilir. Bu süreç içerisinde öğretmen alanıyla ilgili normları, değerleri ve kültürün beklentilerini öğrenir, içselleştirir, eleştirir veya değiştirir.

Weber & Mitchell (1995)' e göre öğretmen kimliğinin oluşumu çok küçük yaşlarda popüler kültür (TV programları, kitaplar, filmler vb.) aracılığı ile başlar. Popüler kültür sadece öğretmenlikle ilgili olumlu ve olumsuz özellikleri sergilemekle kalmaz, aynı zamanda toplumda var olan başat ideolojilerinde yayılmasına katkıda bulunabilir (Weber & Mitchell, 1995).

Ayrıca öğretmen eğitimi programlarına başlamadan önce, öğretmen adaylarının uzun yıllar öğrenci olarak ilköğretim ve ortaöğretimdeki deneyimleri de onların öğretmen kimliği geliştirmelerinde en önemli faktörlerden birisidir. Araştırmalar önceki bu okul deneyimlerinin öğretmen adaylarının gerek kimlik oluşturmada ve gerekse öğretmen eğitim programlarından etkili bir şekilde yararlanılmasında çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Zeichner & Gore, 1990; Richardson, V., 1996; Minor et.al., 2002; Smylie, 1995; Lortie, 1975; Flores, 2001).

Benzer şekilde profesyonel öğretmen kimliği geliştirilmesinde öğretmen eğitim programları çok önemli bir yere sahip olarak görülme eğilimindedir. Bununla beraber beklentilerin tersine araştırmalar göstermiştir ki, öğretmen eğitim programları profesyonel kimlik geliştirilmesinde beklenen ölçüde etkili olmadığı gibi, var olan geleneksel öğretmen kimliklerini pekiştirici niteliktedir (Lortie, 1975; Zeichner & Gore, 1990; Knowles & Holt-Reynolds, 1991; Zeichner & Tabachnick, 1981; Goodland, 1990; Britzman, 1986; Zeichner & Hoeft, 1996; Beyer, 1984).

İş alanı öğretmen kimliğinin oluşumunda diğer bir etkili etkidir. İş alanı içerisinde yeni öğretmen iş ortamıyla ilgili yeni öğrenmeler edinmekle kalmaz, aynı zamanda kendi inanç, bilgi ve tutumlarını tekrar gözden geçirme, değerlendirme ve tekrar oluşturma imkanı bulur. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin profesyonel gelişimi çalışma alanında edinilen deneyimlerle doğrudan ilişkili görünmektedir (Smylie, 1995; Zeichner & Gore, 1990; Lortie, 1975; Britzman, 1986; Flores, 2001)..

İleride belki de öğretmen olacak bireylerin hayatındaki önemli kişiler de (öğretmeni, annesi, babası vb.) yine öğretmen kimliği oluşturmada önemli olabilir (Zeichner & Gore, 1990).

Bu kimlik oluşturma sürecinde ne yazık ki öğretmenler genellikle geleneksel öğretmen kimliklerini içselleştirirler. Bundan dolayı profesyonel öğretmen kimliği oluşturma sürecinde öğretmen eğitim programları büyük önem taşır. Öğretmen eğitiminin rolü öğretmen adaylarını yalnızca alanla ilgili profesyonel bilgi ve

beceriyle donatmak değil, aynı zamanda onların kendilerini ve mesleklerini daha yakından tanımalarına, eleştirel dűőünce ve işbirliği içerisinde çalışma alışkanlığı geliştirmelerine yardımcı olmak olmalıdır.

Bu amaca ulaşmak için retmen adaylarının eğitim ve üretimle ilgili inançlarını ve bilişlerini incelemek etkili bir yol olabilir. Bunun yanı sıra eğitim fakűltesi üretim elemanlarının değişik aędař üretim teknikleri ve değerlendirme metotları kullanmaları, retimmen adaylarından yűksek beklenti içerisinde olmaları, retimmen adaylarına doğrudan alan ve üretim ortamları ile ilgili araştırma imkűnı sunmaları gibi etkinlikler, retimmen adaylarının profesyonel retimmen kimliği geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Yine retim elemanları, retimmen adayları, retimmenler, okul műdűrleri ve aileler arasında iřbirlięinin geliřtirilmesi eęitimde profesyonel anlayıřı hızlandırabilir. retimmen adaylarının kűy, řehir, özel ve resmi okullar gibi deęiřik iř ortamlarında deneyim kazanmalarının saęlanması retimmen kimlięinin saęlıklı geliřimi açısından önemli gűrűnmektedir (Floden & Clark, 1988, Zeichner & Hoefft, 1996, Smylie, 1995). Metod dersleriyle birlikte kazandırılacak okul deneyimleri de kuram-uygulama çeliřkisini azaltacaktır (Adler & Goodman, 1986).

Fakűlte retim elemanlarının, retimmenlerin, retimmen adaylarının ve okul műdűrlerinin katılacakları deęiřik seminerlerin dűzenlenmesi de profesyonel retimmen kimlięini geliřtirilmesinde dięer önemli bir yoldur (Cochran-Smith, 1991).

Son olarak retimmen eğitiminde kullanılacak materyallerin seçimi (gerçek hayat hikayeleri, gerçek örnekler vb.) retimmen adaylarının hem var olan kimliklerini gűzden geçirmelerine, hem de profesyonel kimlik oluşturmalarına yardımcı olabilir.

Kısacası retimmenlik profesyonel bir meslektir. Ancak nceki okul deneyimleri, popűler kűltűr ve iř alanında yaşanılan ve devam eden geleneksellik, retimmenlerin ve retimmen adaylarının aędař ve demokratik bir retimmen kimliği geliştirmelerine engel olabilir. Bundan dolayı retimmen kimliği gelişimini etkileyen etkenlerin yakından incelenmesi bize var olan eğitim sorunlarıyla ilgili bilgi vermekle kalmaz, yeni programların, yeni anlayışların ve yeni oluşumların yaratılması ve benimsenmesinde yardımcı olur.

Anaokulu ve İlköğretimin Birinci Kademesinde Şarkı Öğretimi

*Singing Education at First Level of Kindergarten and
Primary School*

Mehlika DÜNDAR*

ÖZ

Bu çalışmada, Anaokulu ve İlköğretimin birinci kademesinde kulaktan şarkı öğretimi sırasında karşılaşılan başlıca güçlükler ve çözüm önerileri ile alınmaktadır. Şarkı öğretiminin bir alt basamağı olarak düşünülen aralıkların algılanmasına ilişkin olarak, Gazi Üniversitesi Vakfı Gazi Anaokulu altı yaş grubu öğrencilerine, üçer bölümden meydana gelen 7 farklı aralık, piyano; ses; uzun değerlerden oluşan çocuk isimleri kullanılmak üzere üç farklı yolla sorulmuş ve duyduklarını tekrar etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Sonuçta, çocukların aralıkları algılama oranının, uzun değerli çocuk isimlerinin kullanıldığı "aralıklarla seslenme" yönteminde diğer iki yöntemden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular anaokulu ve ilköğretimin birinci kademesinde müzik eğitimi ve kulaktan şarkı öğretimi açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, şarkı, şarkı öğretimi

ABSTRACT

In this study, it is discussed the main difficulties at teaching to song by ear which are faced at first level of kindergarten and primary school and the suggestions of solutions. In relation of recognising the intervals which is thought to be one of the below steps in teaching singing. It is asked to a group of six-years-old students of the Gazi Kindergarten of Gazi Institute of Gazi University, in three different ways; piano, voce and using the long names of children which consists long values, and the students are expected to repeat what they heard. The results are analysed using statistical ways. Finally, it is realised that the percentage of the children's recognising the intervals is higher than the two other ways when "the musical call" way is used in which the long children names are used. The received information is examined in the terms of music teaching and of the education of teaching to sing by ear at first level of Kindergarten and primary school.

Key Words: Music education, song, teaching singing

GİRİŞ

Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri şarkı söyleme eğitimidir (Uçan, 1994). Anaokulu ve onu izleyen ilkokulun birinci kademesinde müzik derslerindeki önemli sorunlardan biri çocukların ton içinde kalarak şarkı söylemelerini sağlayabilmektir. Müzik öğretmeni bu yaşlardaki çocuklara doğal olarak şarkıyı kulaktan öğretecektir. Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri şarkı söyleme eğitimidir (Uçan, 1994).

* Yard. Doç. G.Ü, G.E.F, G.S.E.B, Müzik Eğitimi A.B.D, Ankara, mehlika@gazi.edu.tr

Ancak bu sınıflarda kulaktan şarkı öğretimi sanıldığı kadar kolay değildir. Şarkı birçok öğeye sahiptir. Söz, ezgi, tartım, devinim, uyum ve anlatım gibi öğeleri kapsar (Uçan, 1998). Şarkının ritim, melodi, söz gibi öğelerini çocukların bir bütün olarak kavrayabilmeleri özenli bir yaklaşım gerektirmektedir. Anaokulu ve ilköğretimin birinci kademesindeki çocuklar için genellikle ritimlere kaslarıyla cevap vermek oldukça kolaydır (Gehrkens, 1944). Oysa bu yaşta çocukların çoğu, doğru şarkı söylemede tıpkı konuşma dilinde olduğu gibi bazı güçlüklerle karşı karşıya kalabilmektedir. Başlangıçta şarkıyı doğru tonda söyleme bu güçlüklerden birisidir. Çocuklar genelde şarkıyı söylemesi gereken tonda değil de sesini kalın tona yerleştirerek kullanmayı sürdürürler (Gehrkens, 1944). Öğretmenin sesini taklit ederek seslerini biraz inceltip veya kalınlaştırsalar da konuşma tonu ile şarkı söyleme tonu arasındaki farkı yeterince kavrayamamış olabilirler. Çocukların çoğu müzik eğitiminin başlangıcında ton içinde kalarak şarkı söylemede zorluklarla karşılaşabilir. Çocukların ton içinde kalarak şarkı söylemeyi başarması onların hangi şarkıyı söylediklerine de bağlıdır. Şarkının ses sınırları, çocukların şarkıyı rahatlıkla söyleyebileceği ses sınırlarına sahipse başarı artar (Mills, 1995).

Şarkı söyleme aynı zamanda zihinsel bir işlev olarak görülmektedir. Bu nedenle çocuklar, “sesi” düşünmeye teşvik edilmelidir. Şarkı söylemede zorluk çekenlere önce sesi daha tiz düşündürmek, (sesini kalın sese yerleştirip sürdürmesini engellemek) daha sonra sesinin “düşündüğü sesi” takip etmesini sağlamak gereklidir (Gehrkens, 1944).

Özetle, müzik eğitiminin ilk adımları sayabileceğimiz okul öncesi ve ilköğretimin birinci kademesinde kulaktan şarkı öğretiminde seslerin arasındaki incelik ve kalınlık farklılıklarının öğrenciler tarafından kolay farkedilmediği, şarkının içerisinde geçen aralıkların algılanmasında zorluklar yaşandığı görülmüştür.

Ton içinde kalarak kulaktan şarkı söylemeyi öğrenme sürecinin uzaması, doğru gerçekleşmemesi öğrencilerin, müzik dersine yönelik olumsuz tavır geliştirmelerine ve başarısız olma düşüncesiyle de müzik derslerinde zorlanmalarına neden olabilmektedir. Oysa doğru ve temiz kulaktan şarkı söyleyebilme müzik eğitiminin karmaşık ve önemli konularından biri olarak görülmektedir. Hatta okul öncesi çocukları ve ilköğretimin birinci kademesi için en kritik noktalardan biri olarak da kabul edilebilmektedir. Sesler arasındaki temel ilişkileri kavrayabilme ve sesini doğru ve etkili kullanabilme ilköğretim kurumları müzik dersi genel amaçları içerisinde de yer almaktadır (MEB, 1944).

Belirlenen nedenle; şarkı öğretiminin bir alt basamağı olarak; “aralık öğretiminde” uygun yöntemler kullanılarak ton içinde kalınması ve böylece kulaktan şarkı öğrenme sürecinin kısaltılabilmesi hedeflenmelidir. Bu hedefe ulaşılması; öğrenci başarısı üzerinde hangi yöntemin daha etkili olduğunun ve aralık öğretiminin nasıl kolay hale getirileceğinin bilinmesi ile olasıdır.

YÖNTEM

Uygun yöntemi saptama yollarından biri olarak Gazi Üniversitesi Vakfı, Gazi Anaokulu 6 yaş grubunu oluşturan 20 öğrenciye her biri üçer bölümden oluşan 7 farklı aralık (Küçük ikili=K.2; Büyük ikili=B.2; Küçük Üçlü=K.3; Büyük üçlü=B.3; Tam 4'lü=T4; Tam 5'li=T5; 8'li=oktav) 3 farklı yöntemle uygulanmış; Her aralık türüne ilişkin olarak 3 farklı soru sorularak, 7 soruda (7x3=21) 21 adet aralığın işitsel boyutu değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Sorulan aralıkların ses sınırları, çocukla-

rın ses sınırlarına uygun olan ses genişliğinden seçilmiştir. Her bir yöntemde, sonuçlar bir gözlemcinin eşliğinde doğru duyduğu aralıklara (+), duyamadığı aralıklara (-) işaretleri kullanılarak gözlem kağıdı üzerine işaretlenmiştir. Üçer sorudan oluşan 7 farklı aralık her öğrenciye 1 kere sorulmuş, ikinci kez tekrar edilmemiştir.

Birinci yöntemde üçer sorudan oluşan farklı 7 aralık piyanoda her ses bir vuruş ve melodik (yatay) aralık olarak çalınmış ve öğrenciden duyduğunu tekrarlaması istenmiştir. İkinci yöntemde aralıklar, önce öğretmen tarafından sesle aynı hece iki kere kullanılarak yatay ve her hece 1 vuruş olarak söylenmiş, öğrenciden tekrar etmesi istenmiştir. Üçüncü de ise aralıklar öğretmen tarafından sesle uzun değerli (iki vuruştan oluşacak şekilde) yatay ve çocuk isimleri kullanılarak "aralıklarla seslenme" yöntemi kullanılarak sorulmuştur.

Piyano, ses, çocuk isimleri olmak üzere 3 değişken uygulanmıştır. Aralıklar verilirken her bir değişkenin uygulanmasından sonra ölçme sonuçları gözlenmiş, böylece öğrencilerin hangi değişkenin uygulanışında daha başarılı oldukları bulunmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ayrıca SPSS paket programında 3 farklı yöntemle başarı frekansları bulunmuş ve 3 farklı yöntemle sağlanan başarı düzeylerinin birbirinden farklı olup olmadığını görmek amacıyla iki yönlü Anova yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

6 yaşındaki 20 öğrenciye 3 farklı değişken ile aralıklar sorularak algılama düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Aralıkların her birinden 3'er aralık sorularak, hiç doğru yanıt veremeyen veya 1 aralığa doğru yanıt veren öğrenci başarısız olarak, 2 ve 3 doğru yanıt verdiğinde ise başarılı olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 1. Üç farklı değişkene göre deneklerin bildikleri soru sayısındaki başarı frekansı

Aralıklar	Piyano		Ses		İsim	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
K2	2	28,6	2	7,4	8	12,1
B2	3	42,9	6	22,2	14	21,2
K3	0	0,0	4	14,8	12	18,2
B3	1	14,3	4	14,8	8	12,1
T4	0	0,0	5	18,5	7	10,6
T5	1	14,3	4	14,8	10	15,2
Okt.	0	0,0	2	7,4	7	10,6
Toplam	7	100	27	100	66	100

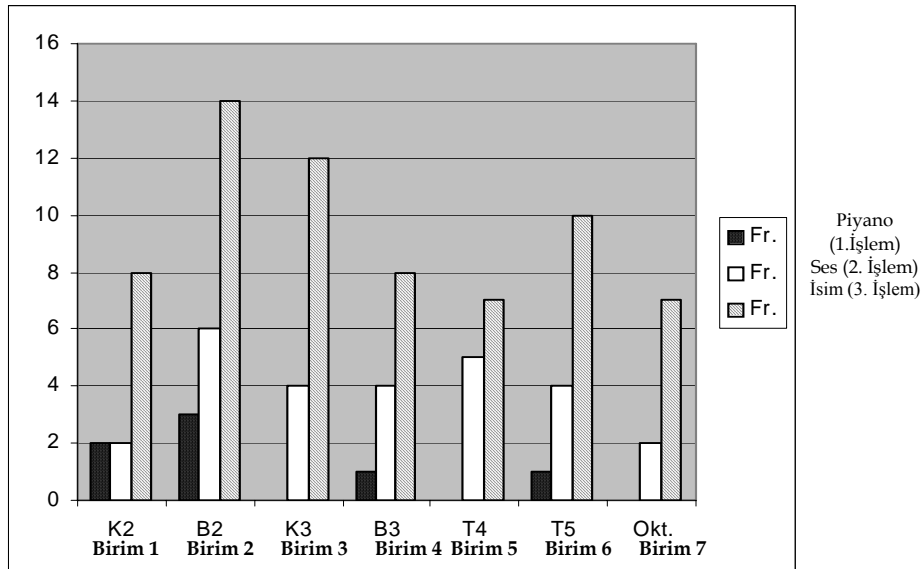
Tabloya göre 20 öğrenciye piyano ile K.2'li aralığı sorulduğunda 2 kişi; B.2'li aralığı sorulduğunda 3 kişi; B.3'lü aralığı ve T.5'li aralıkları sorulduğunda ise 1 kişi başarılı olmuştur. 8'li (oktav) aralık; T.4'lü aralık; K.3'lü aralık; sorulduğunda başarılı olan olmamıştır.

20 öğrenciye piyano ile 7 soru (aralık) sorulduğunda, 140 sorudan 7'sinde başarı elde edilmiştir: Bu 7 soruluk başarının, %42,9'u B.2'li aralığını; %28,6' sını K.2'li aralığını; %14,3' ü B.3' lü aralığını; %14,3'ü T.5'li aralığını duyabilmedeki başarıdır. Buradan, piyanodan aralıkların sorulmasında en çok B.2'li aralığının duyulduğu görülmektedir. 6 yaşındaki 20 öğrenciye aralıklar ses ile sorulduğunda aralıkları duyabilme başarıları tabloya göre, K.2'li aralık sorulduğunda 2 kişi; B.2'li aralık sorulduğunda 6 kişi; K.3'lü ve B.3'lü aralık sorulduğunda 4 kişi; T.4'lü aralık sorulduğunda 5 kişi; T.5'li aralık sorulduğunda 4 kişi 8'li aralık sorulduğunda ise 2 kişi olarak görülmektedir.

20 öğrenciye ses ile 7 soru sorulduğunda, 140 sorudan 27'sinde başarı elde edilmiştir. Bu 27 soruluk başarının %22.2'si B.2'li; %7.4'ü K.2'li, %14.8'i B.3'lü; %14.8'i K.3'lü; %18.5'i T.4'lü, %14.8'i T.5'li; %7.4'ü 8'li aralığı duyabilmekteki başarıdır. Buradan ses yöntemi ile de en çok B.2'li aralığı duyabilmede başarı sağlandığı görülmektedir.

20 öğrencinin uzun değerlerle çocuk isimlerinin kullanıldığı 3. Yöntemde aralıkları duyabilme başarılarına bakıldığında, 20 öğrenciye K.2'li sorulduğunda 8 kişi; B.2'li sorulduğunda 14 kişi; K.3'lü sorulduğunda 12 kişi; B.3'lü sorulduğunda 8 kişi; T.4'lü aralık sorulduğunda 7 kişi; T.5'li aralık sorulduğunda 10 kişi; 8'li aralık sorulduğunda 7 kişinin başarılı olduğu görülmüştür. 20 öğrenciye çocuk isimleri kullanılarak 7 soru sorulduğunda, 140 sorudan 66'sında başarı elde edilmiştir. Bu 66 soruluk başarının % 21.2'si B.2'li; %12.1'i K.2'li;%12.1'i B.3'lü; %18.2'si K.3'lü; %10.6'sı T.4'lü; %15.2'si T.5'li; %10.6'sı 8'li aralığı duyabilmedeki başarıdır. Buradan diğer yöntemlerde olduğu gibi, çocuk isimlerinin kullanıldığı yöntemde de en çok B.2'li aralığı duyabilmede başarı sağlandığı görülmektedir.

Grafik 1. Üç farklı yöntemle ilgili olarak başarı durumu karşılaştırması



Bu grafikte çocuk isimlerinin kullanıldığı 3. Yöntemin en başarılı yöntem olduğu görülmektedir. Şimdi ise bu görsel sonucu desteklemek amacıyla soruların 3 farklı şekilde sorulmasıyla sağlanan başarının birbirinden farklı olup olmadığını ve nasıl bir gelişim gösterdiğini istatistiksel analiz yaparak inceleyelim. Bu inceleme için bağımlı k gruba uygulanan işlem ortalamalarının farklılığını test eden iki yönlü Anova uygulanır. Bu analiz, bağımlı k gruptan elde edilen verilerin analizini yapan bir yöntemdir. İncelemede 3 veri dizisi 20 kişi üzerinden oluşturulmuştur, böylece 3 bağımlı örnek (grup) elde edilmiştir.

Yukarıdaki grafikten de anlaşılacağı üzere piyano ile sorulduğunda elde edilen başarı, ses ile sorulduğunda elde edilen başarı ve isim ve uzun sürelerle sorulduğunda elde edilen başarı olmak üzere 3 işlemimiz vardır. Birim olarak nitelendirilen ise bir aralık için 3 yöntem sonucunda elde edilen başarılı öğrenci sayılarıdır.

Tablo 2. İki yönlü varyans analizi

Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kareler toplamı	F İstatistiği	Sig.
Corrected Model	297,048(a)	8	37,131		
Intercept	476,190	1	476,190	17,994	,000
İşlem	257,238	2	128,619	230,769	,000
Birim	39,810	6	6,635	62,331	,000
Error	24,762	12	2,063	3,215	,040
Total	798,000	21			
Corrected Total	321,810	20			

$F_1=3.215$ birimlerin önemliliğini; $F_2=62.331$ işlemlerin önemliliğini gösterecek şekilde hesaplanmıştır. Bu F değerleri F dağılımı gösterirler.

F dağılımı tablosundan

$F_1(6, 12, 0.01) = 4.82$ ve $F_2(2, 12, 0.01) = 6.93$ bulunmuştur.

Birim için tablo değeri (4.82) > 3.215 olduğundan aralıklar değişikçe başarılı öğrenci sayısı çok farklılık göstermez. İşlem için tablo değeri (6.93) < 62.331 olduğundan işlemler arasında önemli ölçüde fark vardır, uygulanan yöntemin değişimi, başarıyı önemli ölçüde etkiler.

Tablo 3. Başarı Ortalamaları

İŞLEM	Ortalama	Standart Hata
1	1,000	,543
2	3,857	,543
3	9,429	,543

Yukarıda 3 farklı işlemin (yöntemin) başarı ortalamalarını incelediğimizde 3'üncü yöntemin (isim) başarı ortalamasının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 6 yaşındaki 20 kişilik grup üzerine uygulanan 3 farklı yöntemde, çocukların aralıkları farkedebilme başarısında önemli bir fark bulunmaktadır. Aralıklar değişikçe başarılı öğrenci sayısı çok farklılık göstermemekle beraber, uygulanan yöntemin değişmesi öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların gözlemin yapıldığı grubun özelliğine bağlı olarak şekillenmiş olabileceği ihtimali göz önüne alınsa da çocuk isimlerinin kullanıldığı ve uzun değerlerin kullanıldığı "aralıklarla seslenme" yönteminde hem insan sesinin kullanılması hem de çocuk isimlerinin kullanılmasıyla iletişim dili kurulmasının, uzun değerlerle de dikkatin artmasının başarıyı olumlu yönde desteklediği düşünülmektedir.

SONUÇ

Küçük çocukların konuşur gibi sesini pes seslere yerleştirip, ton içinde kalarak kulaktan şarkı söylemeyi başaramamalarının ön önemli sebeplerinden birisi tiz ses üretebilme kabiliyetlerinin gelişmemiş olmasıdır. Tiz ses üretebilme kabiliyetini geliştirmenin en etkili yollarından biri "aralıklarla seslenme" yöntemidir (Gehrkens, 1944). Bu çalışmada uygulanan istatistiksel analiz de bunu doğrulamaktadır. "Aralıklar ile seslenme", öğretmenin aralıkları kullanarak yaptığı müzikal seslenişe öğrencinin işitsel eşleştirme yaparak, aynı aralıklar ile cevap vermesidir. Bunları içinde en yaygın olan öğretmen tarafından bir çocuğun isminin aralıklar ile seslendirilmesi

ve adı söylenen çocuk tarafından aynı aralıklar ile cevap verilmesidir. Önemli olan öğretmen hangi aralıklar ile sorarsa öğrencinin o aralıklar ile cevap vermesidir. Meyva, çiçek, hayvan isimleri ve günlük hayatta kullanılan çeşitli kelimeler ve cümleler aralıklarla seslenme yönteminde sıkça kullanılmaktadır.

ÖNERİLER

Seçilen şarkılar kısa, kolay, dizekteki 5 çizgi ile sınırlı ve uzun değerli notaları içerecek biçimde olmalıdır. Çocuklara sesi bulabilmeleri için fırsat tanımak amacıyla uzun değerli notalar seçilmeli ve sesi düşünmeleri sağlanmalıdır. Heceleri uzun değerleri içeren kısa şarkılar buna kolaylık sağlayabilir (Gehrkens, 1944).

Müzik öğretmeni sözleriyle birlikte şarkının tamamını birkaç kez söylemeli, sonra da çocuklardan, öğretmenin bu örnek söylemini izleyerek üretebilecekleri en hafif ve yumuşak seslerle şarkıyı tekrarlamaları istenmelidir. Çocukların bunu mükemmel bir şekilde tekrarlaması beklenmemeli, fakat onlara eğlenceli bir oyunu izler gibi şarkının içindeki incelik ve kalınlıkları izlemelerine olanak sağlanmalıdır (Gehrkens, 1944).

Önce şarkının içerisindeki cümlecikler, sonra da şarkının tamamı çalıştırılarak kulaktan şarkı öğretimi gerçekleştirilmelidir. Fakat profesyonel bir koro gibi çocukların kusursuz söylemesi beklenmemelidir. Öğretmenin, birinci müzik cümlesinin kusursuz söylenmesini isteyip, ikinci ve üçüncü cümleye geçme fikri çocukların birinci müzik cümlesinde kalmasına ve şarkıdan nefret etmelerine neden olabilir. Bir şarkıyı çalıştıktan sonra baştan sona söyleyebilmek, sergileyebilmek, çocuğa başarılı olma duygusunu tattırarak ve kendinde güven gelişmesine neden olacaktır.

Şarkı öğretiminde çocuğun yaşamının içerisinde yer alan olayları şarkıda konu alan örneklerle ağırlık verilmelidir. Böylece şarkının öğrenilmesi kolaylaşacaktır. Çocuklara cazip gelen noktalardan biri de sözlerdeki fikirlerdir. Ton içinde kalarak şarkı söyleyemeyen çocuklara gerçekte melodinin içindeki incelik ve kalınlıklar sezdirilmelidir. Bunları farketmenin yolu aralık çalıştırmasından geçer. Bu çalışmalar sırasında aralıkların, matematiksel ifadesi değil, çeşitli eğitsel oyunlarla duyurulması önemlidir. Şarkı öğretimi gerçekleştirilirken, şarkılar sesin en güvenilir yerinde söylenebilecek özellikte seçilmelidir. Çocukların ses sınırlarını zorlamayacak ve zarar vermeyecek şekilde şarkı söylemelerine özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Gehrkens, K. (1944). *Music In The Grade Schools*. Boston. Colonial Press.
- MEB. (1994). *İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı*. Ankara Milli Eğitim Basımevi.
- Mills, J. (1995). *Music In The Primary School*. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1 (4. Baskı)*. Eskişehir. Kaan Kitabevi
- Özdemir, T. (2002). *İstatistiksel Kalite Kontrol*. Ankara. AÜFF Döner Sermaye İşletmesi Yayınları No: 62.
- Uçan, A. (1998). *İlköğretimde Müzik Eğitimi Ve Öğretimi*. Ankara. MEB Basımevi.
- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi*. Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

SUMMARY

One of the important problems at first level of Kindergarten and following it at primary school is that to provide the children to sing by ear in tune. At first level in pre-school and in primary school, it is realised that the thinness and thickness differences between voices are not recognised easily by students and it is seen that they have difficulties in recognising the intervals in the song. Using the appropriate ways in teaching intervals must be aimed to make shorter the duration of learning to sing by ear in tune. If the duration of learning to sing by ear takes longer, it makes the students show negative behaviours towards music lessons and causes them to have difficulties.

In this study, three substitutions are used; piano, voice and the children's names. While the intervals are being given, the results are examined after each substitute is applied. In this way, it is tried to find out when the students are more successful in which substitute application. For this reason, also with the program of SPSS; according to 3 different ways, the wave of success is found and 2 sided ANOVA is used to see whether the success levels are different one from another using these 3 different ways.

Finally, the percentage of the children's recognising the intervals is seen to be higher when "the musical call" way in which the long children names are used, than the two other ways in which the intervals are asked using piano or voice.

The differences of thinness and thickness in melody must be felt to the children who can't sing respecting to tune. The achievement to this aim can be maintained by the interval study. During these studies, it is important to make the intervals be recognised using different educational toys rather than using mathematical lecture of intervals.

Oluşturmacı Anlayış Temelinde Fen Öğretimi ve Fen Ders Kitapları: Bir ders kitabı ünitesi olarak “Çözünürlük”

*Teaching Science And Designing Science Textbooks In The Line
With Constructivist Views On Learning: A textbook unit on
Solubility*

Filiz MİRZALAR KABAPINAR*

ÖZ

Bu çalışmada oluşturmacı öğrenme ve öğretme anlayışı tanıtılmış, geleneksel bilgi aktarımı anlayışı ile olan farklılıkları tartışılmıştır. Çalışmada oluşturmacı anlayış temelinde gerçekleştirilecek fen öğretiminin ve yine bu anlayış doğrultusunda yazılacak bir fen ders kitabının temel özellikleri tartışılmıştır. Son olarak, bir öğretim materyali olarak fen ders kitaplarının oluşturmacı anlayış temelinde nasıl tasarlanacağını örneklemek amacıyla lise 1. sınıf kimya dersi ünitelerinden biri olan “çözünürlük” ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Oluşturmacılık, Fen Öğretimi, Çözünme, Çözünürlük, Fen Ders Kitabı

ABSTRACT

In the present study, constructivist view of learning is introduced and its difference from the conventional transmission view of learning is drawn. Then, the main features of constructivist science teaching are listed and how these features can be maintained in science textbooks are described in detail. Finally, a textbook unit on solubility is presented so as to exemplify how textbook, which took account of constructivist views on learning in science, could be designed.

Key Words: Constructivism, Science Teaching, Dissolving, Solubility, Science Textbooks

Oluşturmacı Anlayış: Teori ve Genel Çerçeve

Yıllarboyu bilime yol gösteren pozitivist/akılcı paradigma, bilginin keşfedilmeyi bekleyen ve bireyler arasında değişim göstermeyen nesnel bir yapıya sahip olduğunu savunmuştur (Bağcı Kılıç, 2001; Glesne & Peshkin, 1992; Nussbaum, 1989; Yıldırım & Şimşek, 2000). Diğer bir deyişle, bilgi bireyin dışındadır ve birey tarafından keşfedilir. Son yıllarda bilim camiası bu varsayımı reddeden oluşturmacı paradigmayı tartışmaktadır. Bu paradigma bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunur (Driver & Erickson, 1983; Wittrock, 1974; Yıldırım & Şimşek, 2000). Bu çerçevede öğrenme, bireyin bilgiyi yorumlama ve

* Yard. Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, filizk@marmara.edu.tr

inşa etme sürecidir ve bu süreç, bireyin önceden inşa ettiği düşünce biçimleri, deneyimleri, gözlem ve yorumları tarafından yönlendirilir. Öğrenme, öğrenenin mevcut bilgisi doğrultusunda yeni bilgiyi anlamlandırdığı, yapılandırdığı bir süreçtir (Kabapınar, 2005a).

Oluşturmacı öğrenme anlayışına göre, bilgi öğrenen tarafından yorumlanır ve oluşturulur. Bu yorumlama ve oluşturma sürecinin işleyişine ilişkin farklı görüşler öne sürülmüştür. Bunlardan ilki, Jean Piaget'in (1929) öğrenme kuramından hareket eden bilişsel oluşturmacı (cognitive constructivism) görüşüdür. Bu görüşe göre, birey yeni bilgiyi mevcut bilişsel yapısı ile anlamlandırmaya, ilişkilendirmeye çalışır. Kısacası, her şey bireyin zihninde olup bitmektedir. Dolayısıyla bilgi tamamen birey yapımı bir üründür. Bilişsel oluşturmacı anlayışı benimsemiş olan fen eğitimcileri öğrenme sürecini, bilginin bilim insanları tarafından üretilmesi sürecine benzetmiş, öğrenciyi de bilim insanı olarak tanımlamıştır (Driver, 1985; Kuhn, 1989). Bu bağlamda hazırlanan öğretim etkinliklerinde bilgi amaç değil, öğrencinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi için bir araçtır. Öte yandan, Lev Vygotsky'nin (1987) teorisinden hareket eden ve sosyokültürel oluşturmacı (sociocultural constructivism) görüşü, bilginin toplumun üyeleri arasında paylaşıldığı ve yayıldığını savunur. Dolayısıyla toplum içinde kabul gören ortak bir anlamlandırma sözkonusudur. Bu görüşe göre, öğrenme bireyin içinde yaşamakta olduğu kültürü içselleştirmesi süreci olup, sosyokültürel ortam olmaksızın gerçekleşmesi olanaklı değildir. Sosyokültürel oluşturmacı anlayışı benimsemiş olan fen eğitimcilerine göre (Driver, Asoko, Leach, Mortimer & Scott, 1994; Edwards & Mercer, 1987; Leach & Scott, 2003; Wertsch, 1991) fen öğrenmek fen kültürünün bir parçası olmak, dilini konuşabilmek, fen kültüründe yapılanları anlayabilmek anlamına gelmektedir (Bakhtin, 1981; Lemke, 1990).

Bilginin oluşum sürecine ilişkin farklı mekanizmalar önerse de, iki görüşün birbirini tamamlayan yanları bulunmaktadır. Nitekim bilişsel oluşturmacı anlayış yanlış fikirlerin değişim sürecine ilişkin açıklamalar getirirken, sosyokültürel oluşturmacı anlayış fen kavramlarının öğrenilmesi için o kültürden birinin rehberliğine olan gereksinime dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada her iki görüşün bir sentezi kullanılmıştır. Böylesi bir sentezde öne çıkan temel nokta, bireyin mevcut bilgisi ışığında bilimsel süreç becerilerini kullanarak içinde yaşadığı sosyokültürel ortamdaki bilgiyi (fen kültürünü) anlamlandırdığı ve oluşturduğudur. Bir sonraki bölümde oluşturmacı fen öğretimi ile oluşturmacı anlayış temelinde yazılmış fen ders kitabının temel özelliklerine ve öğretim sırasındaki rolüne değinilecektir.

Oluşturmacı Anlayış Temelinde Fen Öğretimi ve Fen Ders Kitapları

Oluşturmacı anlayışa göre öğrenme, bilginin kaynağından öğrencinin beynine dışarıdan bir transfer şeklinde gerçekleşmez. Dolayısıyla bu anlayış temelinde gerçekleşecek olan fen öğretiminde, bilgi hazır bir biçimde öğrenciye sunulmaz. Oluşturmacı fen öğretmeni öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilgiyi oluşturmaları için ortam hazırlar. Öğrencilerden fen kavramlarını yorumlamalarını, çeşitli olayları açıklamak üzere kullanmalarını, deney yapmalarını ve sonuçlarını yorumlamalarını ister. Benzer şekilde oluşturmacı anlayış temelinde yazılmış fen ders kitabı da, öğrencilerin bilimsel bilgiyi yorumlaması, oluşturmaları ve kullanmasına yardımcı etkinlikler içerir. Örneğin, çeşitli sözel ve görsel kaynaklar sunar. Bunlar; konu ile ilgili yazılı materyaller, görsel öğeler (resim, karikatür, grafik vb), deney verilerine ilişkin tablolar veya gazete haberleri olabilir. Ders kitabı öğrenciden bu kaynakları yorumlamasını ve çıkarımında bulunmasını ister. Böylece öğrenci bilimsel süreç becerilerinden inceleme, yorumlama ve çıkarımda bulunma basamaklarını kullanmış olur.

Ayrıca, oluşturmacı fen öğretiminde deneyler çoğunlukla bir problem durumu içerecek şekilde tasarlanır. Böylece, öğrenci söz konusu problemin çözümüne ilişkin öneri ve tahminde bulunabilir, tahminini test edebileceği deneyi tasarlayabilir, gerçekleştirebilir ve elde ettiği verileri yorumlayabilir. Gerek oluşturmacı fen öğretiminde gerekse bu anlayış temelindeki bir ders kitabında yukarıda anılan araştırmaya dayalı deneylerin yanısıra deneyin yapılışını adım adım açıklayan yönergeye dayalı deneyler de kullanılır. Bu deneylerin amacı da, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini (örneğin, yönergeleri izleyebilme, gözlem yapabilme, ölçüm aletlerini kullanabilme, düzenek kurabilme, sınıflandırma yapabilme gibi) geliştirmektir.

Oluşturmacı anlayışa göre, öğrencinin yeni bilgiyi anlamlandırma sürecindeki hareket noktası mevcut düşünce biçimleridir. Bunun için, öğretim sırasında öğrencilere mevcut düşünce biçimlerini açığa çıkaracak sorular sorulmalı, tahmin yapmaları, bilimsel fikirleri ya da deney sonuçlarını yorumlamaları istenmelidir. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler, sahip oldukları düşünce biçimlerini kullanmış, bu düşünce biçimlerinin söz konusu durumu açıklamaktaki yeterliğinin farkına varmış olur. Ayrıca, bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin bilimsel bilgiyi nasıl yapılandırdıkları da açığa çıkarılmış olur. Bu durum ders kitabında da temsil edilebilir. Nitekim, sondaj sorusu olarak adlandırılan açık uçlu kavramsal sorular (Driver & Erickson, 1983), tartışma konusunu yaratacak karikatürler veya kavram karikatürleri (Kabapınar, 2005b) bu amaçla kullanılabilir öğretim ve ders kitabı etkinlikleridir.

Oluşturmacı anlayışta öğretimin odağında bilgi değil, bilimsel süreç becerilerinin edinimi yer almaktadır. Bu çerçevede, gerek öğretim gerekse fen ders kitabında öğrencilerin sözü edilen becerilere ne ölçüde sahip olduğunu açığa çıkaracak alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kullanılması gereklidir. Örnek olarak, ders kitabında öğrencilerin ölçüm aletlerini kullanabilme, yönergeleri yerine getirebilme, gözlem yapabilme, problem çözebilme, araştırma yapabilme becerilerinin ölçülmesini sağlayacak performans değerlendirme etkinlikleri ile ilgili dereceleme ölçekleri (rubrik) bulunur (Kabapınar, 2005a). Yukarıda anılan öğrenme etkinliklerinin ders kitabı formatında nasıl biçimleneceğini örneklemek amacıyla ortaöğretim 9. sınıf kimya ünitelerinden birisi olan çözünürlük konusu aşağıda incelenmiştir.

Oluşturmacı Anlayış Temelinde Fen Ders Kitapları: Teoriden Uygulamaya Çözünürlük Ünitesinden Örnekler

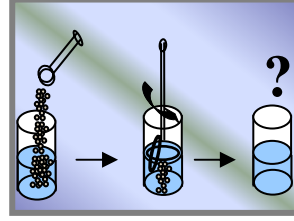
Geleneksel fen öğretiminde ders kitapları öğretilmesi hedeflenen kavrama ilişkin sözel ve görsel bilgiyi sunar ve bilginin nasıl yorumlanması gerektiğini örnekler. Örneğin, çözünme kavramının tanımını yapar, çözünmenin nasıl gerçekleştiğini açıklar. Öte yandan, oluşturmacı öğrenme ortamı için yazılan bir ders kitabı, geleneksel fen ders kitabında olduğu üzere çözünme kavramını tanımlayarak başlamaz. Aksine öğrencilerin çözünme kavramına ilişkin öğretim öncesi bireysel düşünce biçimlerini belirlemeye çalışır. Örnek olarak Etkinlik 1'i kullanır.

Etkinlik 1. Suya atılan şekere ne olur?**Kaybolan şeker kristalleri**

Gündelik yaşamda, şekerli su hazırlamış ya da hazırlanışını görmüşsünüzdür. Suya ilave ettikten ve karıştırdıktan sonra, şeker kristallerini artık göremezsiniz.



- Sizce şeker kristallerine **ne** olmuştur?
- Şeker kristalleri suyun içinde midir?
- Şeker kristalleri **neden** görünmemektedir?



Etkinlik 1'de görüldüğü üzere, ders kitabı bırakın çözünmenin tanımını yapmayı, söz konusu kavrama değinmez bile. Bu etkinlik, öğrencilerin gündelik yaşam deneyimleri sırasında sıklıkla gözlemledikleri suya atılıp karıştırılan şekerin görünmemesi durumundan yola çıkar ve öğrenciden şekere ne olduğunu açıklamasını ister. Bunun nedeni, öğrencilerin mevcut düşünce biçimlerinin ne olduğunu, çözünme olayını nasıl yorumladığını belirlemektir. Soruların yanındaki resimden anlaşılacağı üzere, etkinlik öğrencilerden sorulara yazılı yanıt vermesini istemektedir. Böylece, öğretim sırasında öğrencilerin düşüncelerindeki değişim izlenebilir.

Kahvaltıda çevresindekilerle *çayına attığı şekerin erimesinden* söz eden, televizyon reklamlarında *deterjanın suda eridiğini* duyan öğrencilerin çözünme olayını *erime* olarak isimlendirmesi doğaldır. Bu çerçevede öğrenci "Sizce şeker kristallerine ne olmuştur?" sorusuna "erimiştir", "sıvılaşmıştır", "yok olmuştur" ya da önceki okul deneyimleri nedeniyle "çözünmüştür" şeklinde yanıtlar verebilir. Öğrencilerin kullanmış oldukları bu kelimeler ile ne demek istediklerinin belirlenmesi gereklidir. Çünkü öğrenci "şeker erimiştir" derken "katı şekerin sıvı hale geçtiğini" düşünebileceği gibi "katı şekerin su içinde giderek küçüldüğünü ve gözle görünmez katı parçacıklara dönüştüğünü" de düşünebilir. Benzer bir durum çözünme kelimesi için de geçerlidir. Nitekim yapılan araştırmalar, şekerin sudaki konumunu çözünme olarak isimlendirdikleri halde olayın "sıvılaşma" ya da "eriyerek yok olma" biçiminde hayal eden öğrencilerin olduğu da ortaya koymuştur (Cosgrove & Osborne, 1985; Ebenezer & Erickson, 1996; Slone & Bokhurst, 1992). Tüm bu nedenlerden ötürü, etkinlikte "şeker kristallerinin hala su içinde olup olmadığı" ve "neden görünmedikleri" soruları da sorulmuştur.

Öğrenciler Etkinlik 1 ile mevcut fikirlerinin farkına varacaktır. Ancak bu farkındalık öğrencinin fikrinin doğruluğunu araştırması için yeterince motive edici değildir. Öğrenci karşıt fikirler duymalı, hangisinin doğru olduğunu bulmak üzere harekete geçmelidir. Bu durum fen ders kitabında kavram karikatürleri yardımıyla kolayca oluşturulabilir. Kavram karikatürleri oluşturmaya anlayışın fen öğretimine kazandırdığı öğretim yöntemlerinden birisidir (Keogh & Naylor, 1997; 1999). Etkinlik 2'de bir kavram karikatürü görülmektedir.

Etkinlik 2. Çözünme bir katının erimesi midir?

Şeker katı halden sıvı hale geçer.

O erimedir. Şeker suda çözünür.

Çözünme ile erime aynı olaydır.

Can İdil Buket

Yukarıdaki resimde Can, İdil ve Buket suya atılıp karıştırılan şeker kristallerine ne olduğunu tartışmaktadır. a) Sizce kimin düşüncesi doğrudur? Neden? b) Çözünme ile erime aynı olay mıdır? c) Çözünme ile erimenin aynı olay olup olmadığını nasıl bulursunuz?

Tartışma formunda tasarlanan bu etkinlikte öğrenciler hangi karikatürün düşüncesine katıldıklarını ve nedenlerini açıklamak, düşüncesinin doğruluğunu savunmak durumunda bırakılmaktadır. Hararetli bir tartışma sonrasında, öğrenci çözünme ile erimenin aynı olay olup olmadığını belirlemek üzere yöntem önerebilir, buzun erimesini şekerin sudaki durumunu ile karşılaştırma yoluna gidebilir. Yine de tüm bunları garanti altına alabilmek için ders kitabı, Etkinlik 3'te olduğu üzere erime ve çözünme olaylarına ilişkin örnekler sunabilir, öğrencilerden iki olayın birbirlerinden olan farklarını bulmalarını isteyebilir.

Etkinlik 3. Çözünme ile erime aynı mıdır?

Aşağıda günlük yaşamda sıkça karşılaştığınız bazı olaylar resmedilmiştir. Her birini dikkatlice inceleyip, benzerliklerine göre olayları erime ve çözünme olarak iki gruba toplayınız.

Suya atılan granül kahve 1

Sıcakta kalan mum 2

Suya atılan sıvı deterjan 3

Sıcakta kalan dondurma 4

Sıcak suya konulan poşet çay 5

Tavada ısıtılan margarin 6

a) Hangi olayları **erime** grubuna koydunuz? Bir katı maddenin erimesi için ne gerekir?
 b) Hangi olayları **çözünme** grubuna koydunuz? Bir katının çözünmesi için neye gerek vardır?
 c) Erime ve çözünme aynı olay mıdır?

Etkinlik 3'te öğrencilerden ders kitabının kendisine sunmuş olduğu gündelik yaşam olaylarını benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırması beklenmektedir. Sınıflandırma bilimsel süreç becerilerinin ilk ve en temel basamağıdır. Öğrenci sınıflandırma yaparken gündelik yaşamdan zaten bildiği erime olayı için tek bir katı madde ve ısının gerekli olduğu çıkarımında bulunabilir. Bu çıkarımdan hareketle çözünme

olayında iki farklı maddeye gereksinim olduğu fark edebilir; çözünmeyi erime olayından ayırt edebilecek kriterleri kendisi belirleyebilir. Etkinlik sonunda öğrenciler iki olay arasındaki farkı bulamazsa, öğrencilerden bireysel ya da grup olarak her iki olayı da deneyerek gözlemlemesi istenebilir. Bu çerçevede ders kitabında Etkinlik 4 yer alabilir.

Etkinlik 4. Çözünme ile erime arasındaki farklar



Erime ile çözünmenin aynı olup olmadığını bulmak için aşağıdaki deneyi yapınız.

1. Isıya dayanıklı bir kaba 3 kaşık toz şeker koyun.
2. Deney tüpünü mum alevi ya da çok kısık bir ateşte yavaş yavaş ısıtmaya başlayın.
3. **Dikkat!** Şekeri çok yavaş ısıtmalısınız. Hızlı ısıtmalarda şeker yanar ve kahverengi bir hal alır. Şekeriniz kahverengi olduysa deneyi tekrar yapmalısınız.
4. Şeker eriyip, sıvı hale geçtiğinde ısıtma işlemi durdurun. Ne gözlemlediniz? Şeker hangi haldedir?
5. Bir çay bardağı soğuk suya 3 kaşık toz şeker ilave edip, karıştırın.
6. Karışımdan bir kaşık alıp, bir saat camı üzerine koyun. Saat camını karışımdaki su buharlaşana kadar bekletin. Ne gözlemlediniz? Şeker hangi haldedir?

Etkinlik 4'te deneyin nasıl yapılacağına ilişkin yönerge verilmiş ve öğrenciden bu yönergeyi takip etmesi istenmiştir. Bunun nedeni, şekerin kontrollü ve yavaş ısıtılmasının gerekliliğidir. Aksi halde ısıtılan şeker erimez, yanarak bozunur. Yöntem dayatmasında bulunması nedeniyle etkinlik oluşturmaya fen öğretiminin hedefleri ile çelişiyor gibi görülebilir. Ancak daha öncede dile getirildiği üzere, yönergeleri takip edebilmek bilimsel süreç becerilerinden birisidir. Öte yandan, bilişsel oluşturmaya anlayıştan yola çıkarak düşüncesinin yanlışlığını ya da daha yumuşak bir deyimle yetersizliğini görebilmesi için ders kitabında Etkinlik 5'e yer verilebilir.

Etkinlik 5. Çözünmede iki farklı madde var, erimedeki tek

Erime ile çözünme aynı olay ise, resimler neden farklı??


Maddenin tanecekleri büyüteçle **görülmez**. Görebildiğinizi düşünün.

1. Erime kelimesinin yanındaki büyüteçle görülen **beyaz** yuvarlaklar nedir?
2. Çözünme kelimesinin yanındaki büyüteçte neden hem **beyaz** hem de **siyah** yuvarlaklar vardır?
3. Çözünme kelimesinin solunda su ve içine atılan kesme şeker resmedilmiştir. Bu durumda, suya atılan **şekere** ne olmuştur? Çözünme büyütecinde görülen beyaz ve siyah yuvarlaklar neyi temsil etmektedir?

Etkinlik 5'te erime ve çözünme olayı sonrası maddeye ve taneciklerine ne olduğu bir büyüteç yardımıyla görselleştirilerek sunulmuştur. Öğrenciden beklenen bu görsel bilgiyi değerlendirmesi ve bu çerçevede tıpkı karikatürde yer alan karakter gibi mevcut düşüncesini sorgulamasıdır. Böylece, çözünme ile erimenin aynı olaylar olduğu düşüncesine sahip öğrenci bu düşüncesinin yanlış olabileceğini fark edebilir ve kısa süreli de olsa bilişsel dengesizlik yaşar. Bilişsel oluşturmacı anlayışı benimseyenlere göre (Piaget, 1929; Cosgrove & Osborne, 1985; Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982) böyle bir durumda öğrencinin zihni bu dengesizliği giderme eğilimine girecek ve mevcut bilişsel yapısında gerekli düzenlemeyi yapacaktır. Böylece, öğrenci mevcut bilişsel yapısı ile açıklayamadığı durumu açıklayabileceği yeni bir bilişsel yapıya ulaşacaktır. O da, çözünme için iki maddeye gereksinim olduğu ve katı maddenin sıvı içerisinde eriyerek yok olmadığıdır. Etkinlik 5'te büyüteçlerde verilen görsel bilginin yorumlanmasına yardımcı bazı sorular da sorulmuştur. Bu sorular ile öğrencilerin erime ile çözünme arasındaki farkı bulmaları, iki olayın moleküler düzeyde nasıl gerçekleştiğine ilişkin çıkarımda bulunmaları istenmektedir. Öğrenci bu etkinlik sırasında kendisine sunulan görsel kaynağı değerlendirecek, yorumlayacak ve çözünmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği konularında tahminlerde bulunacaktır. Bu arada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta bulunmaktadır. Öğrenciler büyüteç ile ilgili görsel bilgiye ilişkin yukarıda anılan çıkarımı yaparken bir başka çıkarımda daha bulunabilir. O da, "tanecikleri büyüteç ile görebiliriz" çıkarımıdır ki bu çıkarım bir kavram yanılgısıdır. Bunu engellemek amacıyla, etkinlikte "tanecikleri büyüteç ile göremeyiz" hatırlatması kullanılmıştır.

Oluşturmacı anlayış temelinde yazılan fen ders kitabı öğrencinin bilgiyi oluşturmaya yardımcı etkinlikler içermekle kalmaz. Aynı zamanda öğrencinin bilgiyi nasıl oluşturduğunu belirlemeye yönelik etkinliklere de yer verir. Söz konusu etkinliklerde öğrenci, fen kavramlarının isimlerini, tanımlarını, neden-sonuç ilişkilerini sorgular ve yorumlarda bulunur. Bunu bir örnekle açıklamak yararlı olabilir. Öğrenciler maddenin sıvıya ayırt edici özelliklerini, dolayısıyla *ayırt edici özellik* kavramını daha ilköğretimin sıralarında öğrenmektedir. Farz edelim ki, öğrenciler kimya dersi kapsamında *çözünürlük* kavramını da öğrenmiş olsun. Bu aşamada, öğrencilerin bu iki kavramı nasıl yorumladığı ve ilişkilendirdiğini bulabilmek üzere Etkinlik 6 kullanılabilir.

Etkinlik 6. Çözünürlüğün tanımı





Çözünürlük katılar için **ayırt edici** bir özelliktir.

a) Mete'nin söylediği cümle **doğru** mudur? b) Çözünürlük ayırt edici bir özellik midir? Neden? c) **Ayırt edici** özellik ne demektir?

Etkinlik 6 sırasında öğrenci çözünürlük ile ilgili oluşturmuş olduğu düşünce biçiminden hareketle kendisine sunulan cümleyi yorumlamak, ne anlama geldiğini açıklamak ve cümlenin doğruluğu hakkında bireysel bir kanaate varmak durumundadır. Etkinlikte öğrencilerden fen dilinde önemli bir yere sahip olan "ayırt edici özellik" kavramının anlamını açıklaması da istenmektedir. Bunun nedeni, cümleyi yorumlayamayan öğrencilerin hangi kavramı yorumlayamadığını bulmaktır. Sonuç olarak etkinlik 6 sırasında öğrencinin gerek "çözünürlük" gerekse "ayırt edici özellik" kavramına ilişkin bireysel anlamlandırması açığa çıkacaktır. Bu etkinliğin bir devamı olarak, öğrencilerden

çözünürlüğün katlar için ayırt edici bir özellik olup olmadığını bulmaları istenebilir. Örneğin, ders kitabında Etkinlik 7'ye yer verilebilir.

Etkinlik 7. Çözünürlük tanımının doğruluğunu sınamak

	<p>Çözünürlüğün <u>katlar</u> için ayırt edici bir özellik olup olmadığını <u>nasıl</u> belirlersiniz? Bunun için bir deney planlayıp, gerçekleştiriniz.</p>
	<p>Çözünen ile çözücü miktarları arasındaki ilişkiyi gösteren bir grafik çiziniz.</p>

Etkinlik 7 çerçevesinde, öğrenciler kendi deneylerini tasarlayacak, kendi belirledikleri malzemeleri kullanarak deneyi gerçekleştirecek, değişkenleri kontrol edecek, gözlem yapacak, veri toplayacak, elde ettikleri verileri yorumlayacak, tablo ve grafik halinde sunacak ve böylece cümlenin doğruluğuna ilişkin kendince bir sonuca varacaktır. Kısacası, tıpkı bir bilim insanı edasıyla planlamadan analiz aşamasına kadarki tüm bilimsel süreç becerilerini kullanacaktır.

SONUÇ

Oluşturmacı paradigmanın içinde barındırdığı teorik kuramlar ve öğrencilerin anlamalarına yönelik uygulamalarının sonuçlarıyla yeniden şekillenen ve farklı bir tanıma kavuşan öğrenme anlayışına göre, öğrenciler bilgiyi mevcut bilgileri doğrultusunda yorumlamakta ve oluşturmaktadır. İster öğrenmenin bilişsel boyutuna isterse sosyokültürel boyutuna vurgu yapsın oluşturmacı anlayış öğretimin öğrencilerin öğretim öncesi düşünce biçimlerine göre gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, öğretmenin rolü radikal bir şekilde değişmiştir. Öğretmen, öğrencilerin “öğrenci bir bilim insanıdır” benzetmesinin gerekleri olan öğretim etkinliklerinde yer almalarını sağlamak durumundadır. Böylesi bir fen öğretiminde ders kitabının rolü de değişmiştir. Nitekim ders kitabı, öğrencilerin bilgiyi üretmelerini sağlayacak etkinlikleri içeren bir yapı sergilemek durumundadır.

Son yıllarda, oluşturmacı öğrenme anlayışının ülkemizdeki fen eğitimini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Nitekim fen eğitimcileri bu anlayışa dayalı ve öğrencilerin sahip oldukları düşünce biçimlerini kullanan öğretim yöntemleri tasarlamakta, etkililiğini araştırmakta ve bu anlayışa paralel kitaplar yayınlamaktadır. Yine bu anlayış doğrultusunda 2004 yılında, ilköğretim fen programları (M.E.B., 2004) yeniden yapılandırılmıştır. Bu çerçevede ismi “Fen ve Teknoloji” olarak değişen yeni programda, etkinlikler öğrencilerin öğretim öncesi bilgilerinin kullanımını sağlayacak, varsa kavram yanlışlarını giderecek biçimde düzenlenmiştir. Ayrıca program bilginin yanısıra beceri ve tutumları öğretimin odağına alacak, fen öğretiminde alternatif öğretim ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına olanak tanıyacak, biçimde tasarlanmıştır. Bu bağlamda, ders kitapları da bu değişimden payına düşeni almaktadır. Nitekim yeni program ile uyumlu Fen ve Teknoloji ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları yazılmaktadır. Tüm bunlar Türk eğitim sistemi adına umut verici gelişmelerdir; Fen ve Teknoloji programının içerik açısından eksikleri olduğunu, hazırlanması ve uygulanması aşamalarında aceleci davranıldığını düşünsek dahi.

Teşekkür

Çizdiği karikatürler ile çalışmaya katkıda bulunan Seçil Gültekin'e teşekkürlerimi sunarım.

KAYNAKÇA

- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 23-38.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, Michael Holquist (Editor), trans. Caryl Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press, Austin.
- Cosgrove, M. & Osborne, R. (1985). Lesson frameworks for changing children's ideas. In R. Osborne and P. Freyberg (Ed.), *Learning in Science: The implications of children's science* (pp. 101-111). Hong Kong: Heinemann.
- Driver, R. & Erickson, G. (1983). Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, 10, 37-60.
- Driver, R. (1985). *The pupil as scientist?* Milton Keynes: Open University Press.
- Ebenezer, J.V. & Erickson, G.L. (1996). Chemistry students' conceptions of solubility: A phenomenography. *Science Education*, 80 (2), 181-201.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Glesne, C. & Peskin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Longman.
- Kabapınar, F. (2005a). Öğrenme Anlayışlarının Işığında Ders Kitabı Hazırlama: Fen Dersi Örneği. *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (Editör: Ö. Demirel ve K. Kıröglü). Ankara: PegemA Yayınları
- Kabapınar, F. (2005b). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1), 101-146.
- Keogh, B. & Naylor, S. (1997). *Starting points for science*. Sandbach: Millgate House.
- Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Kuhn, D. (1989). 'Children and adults as intuitive scientist'. *Psychological Review*, 96(4), 674-689.
- Leach, J. & Scott, P. (2003). Individual and sociocultural views of learning in science education. *Science and Education*, 12 (1), 91-113.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*, Norwood: Ablex Publishing Corporation
- M.E.B. (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: M.E.B.
- Nussbaum, J. (1989). Classroom conceptual change: philosophical perspectives. *International Journal of Science Education*, 11, 530-540.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*, London, Routledge & Kegan Paul
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.
- Slone, M. & Bokhurst, F.D. (1992). Children's understanding of sugar water solutions. *International Journal of Science Education*, 14 (2), 221-235.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 1*, In R.W. Rieber and A.S. Carton (Eds.), N. Minick (Trans.), New York: Plenum.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge: Harvard University Press
- Wittrock, M.C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychology*, 11, 87-95.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Constructivist view of learning and teaching of science

The positivist/rationalist philosophy which was popular until the beginning of the twentieth century assumed that once the knowledge acquired, it can be described in absolutists terms such as "true", "proven", "confirmed", "right" and "correct" (Nussbaum, 1989, s. 531). This philosophical view assumes that knowledge can be discovered and confirmed through careful observation and logic (Glesne & Peshkin, 1992; Yıldırım & Şimşek, 2000). In other words, knowledge is viewed as objective in nature. In the beginning of the twentieth century, the influence of positivist/rationalist philosophy on learning had lessened as arguments were accumulated against the assumption of confirmed knowledge. This led to the proposal that knowledge is not discovered rather that it is constructed by the human mind (Witrock, 1974; Driver & Erickson, 1983; Glesne & Peshkin, 1992). This formed the basis of the constructivist philosophy which denotes the learner as an active constructor of his/her knowledge on the basis of the knowledge already held.

As stated above, constructivist philosophy proposes that knowledge is constructed by the learner. There are a number of views concerning how the knowledge construction process occurs. Two of these have been dominant over others and have been influential in educational arena. One of these is cognitive constructivist view based on Jean Piaget's theory of learning (Piaget, 1929). According to this theory, a person faced with new knowledge attempts to understand it by using his/her existing cognitive structures. When these existing structures are adequate to deal with the new knowledge then they are preserved/strengthen their status in individual's cognitive structure (i.e. assimilation). On the other hand, when the new information is in conflict with previously held ideas a reorganisation of the existing knowledge (i.e., accommodation) occurs. This process is similar to the work of scientists. As scientist do, students use their ideas/theories and when necessary they change their ideas/theories in the face of events or challenging ideas. Science teachers or textbooks need to provide opportunities for students to use, debate and investigate their ideas so that they can construct their own knowledge via scientific method. On the other hand, social constructivist view based on Lev Vygotsky's theory of learning (Vygotsky, 1987) argues that learning is both personal and social construction. According to this view, knowledge is shared between the members of the community. The learner constructs/internalises this knowledge which emerges interactions on the social plane. Thus, learning science is a process of enculturation and can only be achieved through the use of its way of thinking and talking (Bakhtin, 1981; Leach & Scott, 2003; Lemke, 1990; Wertsch, 1991). In the line with this perspective, teachers or textbooks need to provide opportunities for students to communicate their personal meanings and to internalise the meanings for the ideas. In this study, a synthesis of cognitive and social constructivist views is adopted as we believe that the two views complement and enhance each other due to the different mechanism for knowledge construction process that they offer.

Designing Science Textbooks in the Line With Constructivist View of Learning

Science textbook designed in the line of constructivist view is neither a knowledge source nor an authority. Instead, it possesses teaching activities which base teaching on directly students' ideas so as to enable them to be aware of their ideas

and the ideas of others (Kabapınar, 2005a). For instance, on the topic of dissolving textbook can start by posing questions such as “What happens to sugar on stirring with water?”, “Why sugar crystals can not be seen after stirring?”. During this activity, students will have the opportunity to share and exchange their ideas. Then, textbook can have another activity where students are asked whether dissolving and melting are the same. This activity might help students to exchange their ideas about the two confusing concepts of dissolving and melting. Textbook might also ask students to propose ways for testing their ideas concerning dissolving and melting.

Textbook designed in the line of the constructivist view needs to include activities that enable students to practice scientific skills and thereby construct knowledge using the scientific method. Thus, it presents raw data and primary sources that students can interpret and make predictions. For instance, textbook might present pictures of a number of phenomena from everyday life and ask students to decide whether the phenomena are melting or dissolving. During this activity students have to examine the everyday events presented by textbook and classified them as dissolving and melting. Alternatively, textbook might ask students to do experiments concerning stirring of sugar in water and heating it. Then students might be asked to examine and compare the physical states of the sugar after the two experiments.

On adopting the constructivist view, textbook needs to pose open-ended conceptual questions rather than recall questions. For instance, it can ask “if physical state affects solubility and how” or asks students to interpret and explain a sentence such as “the solubility is a distinct feature for solids”. Giving life to the students-as-scientist metaphor, textbook sets up problems where students are given the autonomy to direct their own inquiries, produce their own data and interpret them. For instance, students can be asked to find out “What conditions affect the solubility of table salt” or “Whether the solubility is a distinct feature for solids”. In this way, students can design their own experiments, obtain their data, interpret them and come to their own conclusion. In short, students construct their own knowledge by using the scientific method.

Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi

The Effect Of A Communication And Conflict Resolution Skill Training Program On The Conflict Resolution Skill Levels Of University Students

T. Fikret KARAHAN*

ÖZ

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu 2002-2003 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören ve programa gönüllü olarak katılmak isteyen 32 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma deseni olarak kontrol gruplu ön-test son-test model kullanılmış ve 16 öğrenci deney, 16 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeyleri Akbalık (2001) tarafından geliştirilen "Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) Üniversite Formu" ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları; 10 haftalık İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeylerinin, bu programa katılmayan öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur. ($P < .001$) Elde edilen bulgular, İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın, öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği şeklindedir.

Anahtar Sözcükler : İletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programı, çatışma çözme becerisi, üniversite öğrencisi

ABSTRACT

In this research, the effect of communication and conflict resolution skill training program with 10 sessions which was developed by researcher on the conflict resolution skill levels of university students are examined. The study was carried out on the 32 students, 16 participants in the control group, 16 participants in the experimental group who are students Ondokuz Mayıs University. The desing of the research was based on an experimental pre-test post-test model. Students' conflict resolution skill levels was measured by means of "Conflict Resolution Scale" which was developed by Akbalık (2001). Data analysis was applied Mann Whitney U Test and Wilcoxon Matched-Pairs Signed Ranks Test were applied for statistical analysis. The research pointed out that conflict resolution skill levels of students who attended communication and conflict resolution skill training program were higher than those of others ($P < .001$) In general, results have showed that Communication and Conflict Resolution Skill Training Program may effect university students conflict resolution skill levels positively.

Key Words : Communication and conflict resolution skill training program, conflict resolution skill, university student.

* Yrd.Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fikretkarahan@hotmail.com

GİRİŞ

Birbirine uymayan çıkar, istek ve değerlerdeki farklılık (Deutsch, 1973; Akt; Akbalık, 2001) olarak tanımlanan çatışma; insan ilişkilerinde kaçınılmaz, çözülmesi gereken ve her yaşam döneminde gözlenebilen bir anlaşmazlık durumu olarak toplumsal yaşama katılan bütün bireyleri ilgilendirmektedir. Çatışma ortaya çıktığında ise bireylerin çatışma karşısında sergiledikleri tepkiler ve çatışma çözme becerileri sonucu belirlenmektedir.

Bireylerin çatışma karşısında kullandıkları stratejileri Carter (2002) olumsuzdan olumluya doğru; şiddet kullanma, kaçınma, işbirliği, kabul ve anlayış şeklinde sınıflandırmaktadır. Kilmann ve Thomas da(1977) çatışma karşısında kullanılan stratejileri; rekabet, , uzlaşma, kaçınma, uyum sağlama ve işbirliğine yönelme şeklinde sınıflandırmaktadır. Bunlardan sırasıyla; rekabet stratejisini kullanan birey benmerkezcilik ve tartışmacı tepkiler sergileyerek, isteklerini kendi çıkarları doğrultusunda başkalarına kabul ettirmeye çalışmaktadır. Uzlaşma stratejisini kullanan birey karşılıklı değiş-tokuş anlayışı içinde, iki tarafın da istediklerini elde edecek şekilde çatışmayı çözmeye çalışmaktadır. Uzlaşmanın sağlanabilmesi için gerektiğinde iki tarafın da kaybetmesi söz konusu olabilmektedir. Kaçınma stratejisini kullanan birey, çatışma karşısında geri çekilme, ortamdan ayrılma ya da uzaklaşma, sessiz kalma ve kaçınma gibi tepkileri sergilemektedir. Uyum sağlama stratejisini kullanan birey çatışmayı bastırarak ya da erteleyerek, problemi büyütmeden uyumu sürdürmeye çalışmaktadır. İşbirliğine yönelen birey ise çatışma yaşadığı kişinin istek ve ihtiyaçlarına saygı göstererek, fikir birliği içinde ve iki tarafın da kazanabileceği şekilde çatışmayı çözmeye çalışmaktadır. Böylece birey çatışmayı kullanarak ilişkilerini netleştirme ve geliştirme yoluna gitmektedir. Bireylerin sahip oldukları çatışma çözme becerileri ise burada sıralanan strateji ve tepki biçimleri ile yakın ilişki içindedir. O halde gittikçe karmaşıklaşan toplumsal yaşamda bireylerin uyumlu bir yaşam sürebilmesi için, çatışma çözme becerilerinin henüz okul ortamında(Carter, 2002) iken kazandırılması gerekmektedir.

Son yıllarda çatışma çözme konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar, farklı gelişim dönemlerindeki (ergenler, çocuklar gibi) bireylerin çatışma çözme becerilerini geliştirmeye dönük programlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ergenlere ve çocuklara dönük olan programların ise okullarda şiddet kullanmayı azaltmayı amaçladığı görülmektedir. (Brinson, Kottler ve Fisher,2004; Breunlin ve Ark,2002; Durant, Barkın, Krowchuk, 2001; Sandy, Boardman, 2000; Lane-Garon, 2000; Cunningham, 1998; Graves ve Ark.1997; Stevahn, Johnson, 1997; Pettit, 1995; Zhang, 1994; Dysinger,1993; Inger, 1991). Araştırmacılar, okullarda ve diğer toplumsal alanlarda şiddetin artmasını; bireylerin iletişim ve çatışma çözme becerilerinin zayıf, kültürel ve politik farklılıkların fazla olmasına bağlamaktadırlar. Geliştirdikleri çatışma çözme programlarıyla da bireylerin; çatışma karşısında şiddet kullanma ve saldırgan tepki verme yerine, yapıcı ve işbirliğine dayalı çözüm becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadırlar.

Problem

Günlük yaşamın başka insanlarla uyum içinde sürebilmesinin, diğer değişkenlerle birlikte bireylerin sahip oldukları iletişim ve çatışma çözme becerilerinin yeterliliğine bağlı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, yapıcı ve işbirliğine dayalı iletişim ve çatışma çözme becerilerinin, bireylere grup yaşantısı yoluyla kazandırılabilceği düşüncesiyle üniversite öğrencilerine dönük olarak ve literatür ışığında bir "İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı" hazırlanmıştır. Daha sonra da bu progra-

mın üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Burada açıklanan amaca dayalı olarak aşağıdaki denenceler test edilmiştir :

1. İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'na katılan deney grubundaki öğrencilerin Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ) son-test toplam puanları, bu programa katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin son-test toplam puanlarına göre daha yüksektir.
2. İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin ÇÇÖ son-test toplam puanları, ön-test toplam puanlarına göre daha yüksektir.

YÖNTEM

Araştırma; İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeylerine etkisini incelemeye yönelik, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada; 2002-2003 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden öğrencilere duyuru yapılarak, grup yaşantısına dayalı 10 oturumluk "İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı" uygulanacağı bildirilmiştir. Bu programa belirlenen gün ve saatlerde, gönüllü olarak katılabileceklerini belirten 94 öğrenciye "Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ)" ön-test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda "Çatışma Çözme Ölçeği" toplam puanları, diğer öğrencilere göre en düşük olan öğrencilerden 32 kişilik bir çalışma grubu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın gruplarını oluşturmak için seçkisiz örnekleme yöntemiyle 16 kişiden oluşan deney ve 16 kişiden oluşan kontrol grubu olmak üzere iki grup kurulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin 8'i erkek, 8'i kız olup yaşları 19-22 arasında değişmektedir. Kontrol grubu ise yaşları 18-21 arasında değişen 9'u erkek 7'si kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenim gördükleri bilim dalları açısından bakıldığında ise gruplardaki öğrencilerin; İlköğretim Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Müzik, Yabancı Diller ve Bilgisayar Teknolojileri Öğretmenliği bölümlerinde 1.,2.,3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gördükleri gözlenmektedir. Çatışma Çözme Ölçeği toplam puanları açısından deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadığını test edebilme amacıyla, veriler üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve iki grubun ÇÇÖ ön-test toplam puan ortalamaları arasında önemli bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Elde edilen sonuç Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubuna Alınan Öğrencilerin ÇÇÖ'nden Aldıkları

Ön-test Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	14.31	229.00	93.000	.184
Kontrol	16	18.69	299.00		P >.05

Tablo 1' de yer alan istatistiksel veriler, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, ÇÇÖ ön-test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın 0.05 düzeyinde önemsiz olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuca dayalı olarak, araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarının çatışma çözme beceri düzeyleri açısından denk sayılabileceği söylenebilir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, araştırma deseni olarak Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Model kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi verilmeden önce, deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği ön-test uygulaması yapılmıştır. Deney grubuna 10 oturumluk ve haftada bir buçuk saatlik oturumlar şeklinde iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise hiç bir işlem yapılmamıştır. On oturumluk iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi sonunda, programın grup üyelerinin çatışma çözme beceri düzeyleri üzerindeki etkililiğini saptama amacıyla deney ve kontrol gruplarına Çatışma Çözme Ölçeği son-test uygulaması yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada problemin incelenebilmesi için gerekli olan veriler Çatışma Çözme Ölçeği ile toplanmıştır.

Çatışma Çözme Ölçeği(ÇÇÖ) - Üniversite Formu

Akbalık (2001) tarafından geliştirilen ölçek 55 maddeden oluşmakta, alınabilecek puanlar 55 ile 220 arasında değişmektedir. Yüksek puan çatışma çözme beceri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Maddelere verilebilecek tepkiler ;“bana çok uygun”, “bana oldukça uygun”, “bana biraz uygun”, “bana hiç uygun değil” şeklinde sıralanmıştır. Ölçek; “Çatışma Yaşadığı Kişiyi Anlamaya Çalışma”, “Dinleme Becerileri”, “Her İki Tarafın Gereksinimlerine Odaklanma”, “Sosyal Uyum” ve “Öfke Kontrolü” olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek geliştirilirken, Schrupf ve arkadaşları(1991) ve McClelan(1997) gibi araştırmacıların çatışma çözmenin aşamalarına dönük görüşlerinden de yararlanılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin toplam puanla gösterdikleri korelasyon değerleri .27 ile .57 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak, alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .86 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyut toplam puanlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplam puanıyla gösterdikleri Spearman korelasyon değerleri ise .21 ile .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleme amacıyla ölçekte bulunan maddeler faktör analizinde incelenmiş ve eigen değeri 2'nin üzerinde bulunan 5 faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerin eigen değerleri 9.75 ile 2.24 arasında değişmekte olup, ölçek faktörlerinin toplam açıkladığı varyansın yüzdesi 38.3 olarak hesaplanmıştır. Bir faktörde bulunan maddenin yük değeri ile maddenin daha az ilişkili olduğu diğer bir faktör yükündeki değer arasında en az .12'lik bir fark bulunduğu saptanmıştır. Yapılan bu analizler ölçeğin yapı geçerliğinin bir kanıtı olarak kabul edilmiştir.

İşlem Yolu

Araştırmanın bağımsız değişkeni, ön-test ve son-test uygulamaları arasında gerçekleştirilen grup yaşantısına dayalı 10 oturumluk İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'dır. Program, araştırmacı tarafından bir çok kaynaktan yararlanılarak eklettik bir yaklaşımla geliştirilmiştir (Breunlin ve Ark.2002; Durant ve Ark. 2001; Schroeder ve Ark.2000; Lane-Garon, 2000; Graves ve Ark.1997; Stevahn ve Johson, 1997; Pettit,1995; Dysinger, 1993; Inger, 1991; Dökmen, 1995; Whirter, Voltan-Acar, 1998; Gordon, 1998; Gordon ve Sands, 1998; Çağdaş, 2002; Selçuk ve Güner, 2000; Hazaleus ve Deffenbacher, 1986; Batlaş ve Baltaş, 1992; Cüceloğlu, 1995; Voltan-Acar, 2002). Program öğretici, yaşantısal, yapılandırılmış ve zaman sınırlı bir yapıya uygun biçimde geliştirilmiştir. Bu araştırmada deney grubuna uygulanan, grup ya-

şantısına dayalı İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı her hafta sonu yaklaşık bir buçuk saatlik oturumlar şeklinde 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda beceri ile ilgili yapılandırılmış bilgi sunma, beceri ile ilgili yaşantıya ve senaryoya dayalı rol oynama ve beceri ile ilgili ödevlendirme gibi uygulamalara yer verilmiştir. Her oturumdan sonra ise programa katılan deneklerle birlikte değerlendirme yapılmış ve kazandıkları beceriyi günlük yaşantıya aktarmaları doğrultusunda ödevlendirme yapılmıştır. Oturumlar aşağıda özetlenmiştir:

İlk oturumda üyelerin tanışması sağlanmış ve 10 oturumluk beceri eğitimi programı, grubun işleyişi ve oturumlara devam konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Sonraki oturumlarda ise; iletişimde tanışma, selamlaşma, kabul ve saygıyı iletme, ego geliştirici dil kullanabilme, etkin dinleme becerisini kullanabilme, olumlu ve olumsuz duyguları ben dili ile ifade edebilme, başkalarıyla empati kurabilme ve sen basamağında empatik tepki verebilme, öfkeyi kontrol edebilme ve ben dili kullanarak ifade edebilme, öfke kontrolünde mizah ve gevşemeyi kullanabilme, çatışma karşısında yaşadığı duyguları ve sergilediği davranışları rol oynama yoluyla grupta sergileme, geçmişte yaşadığı çatışmaları grupta paylaşma, çatışma durumunda sergilenen iletişim engellerinin farkına varabilme, çatışma karşısında yapıcı ve işbirliğine dayalı tutum sergilemeye dönük rol oynama ve sonuçlarını tartışma, çatışma sürecinde başkalarının beden diline odaklanabilme ve temel duyguları fark edebilme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Son oturumda da grup yaşantısı ile ilgili duygular paylaşılmış, üyelerle birlikte programın değerlendirmesi yapılmış ve Sevgi Bombardmanı oyunu ile program sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın yürütülmesi amacıyla oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, ÇÇÖ'nden aldıkları ön-test ve son-test toplam puanları araştırmanın denencelerini test edecek şekilde düzenlenmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış olup SPSS 10.0 paket programından yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 hata payı üst değer olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test edebilmek amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgulara ve ilgili tablolara yer verilmiştir.

Denence 1: "İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'na katılan öğrencilerin ÇÇÖ son-test toplam puanları, bu programa katılmayan öğrencilerin son-test toplam puanlarına göre daha yüksektir."

Bu denenceyi test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki deneklerin ÇÇÖ son-test toplam puanları üzerinde Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de yer alan istatistiksel veriler; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇÇÖ son-test toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın .001 düzeyinde deney grubu lehine önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuç araştırmanın birinci denencesini doğrulamaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇÇÖ Son-test Toplam Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	16	24.50	392.00	.000	.000
Kontrol	16	8.50	136.00		P< .001

Denence 2: "İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin ÇÇÖ son-test toplam puanları, ön-test toplam puanlarına göre daha yüksektir."

Bu denenceyi test edebilme amacıyla deney grubundaki deneklerin ÇÇÖ ön-test ve son-test toplam puanları üzerinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'te yer alan istatistiksel veriler, deney grubundaki öğrencilerin ÇÇÖ ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasındaki farklılığın .001 düzeyinde önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırmanın ikinci denencesini doğrulamaktadır.

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin ÇÇÖ Ön-test ve Son-test Toplam Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest -Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.51	.000
Pozitif Sıra	16	8.50	136.00		P< .001
Eşit	0				

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada, yaşadıkları çatışmaları işbirliğine dayalı ve yapıcı bir biçimde çözebilmelerine yardımcı olma amacıyla üniversite öğrencilerine dönük bir "İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı" hazırlanmış ve üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 16'şar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda bulunan bireylere 10 oturum süresince iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi verilmiştir. Bu program ile bireylere günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları temel iletişim ve çatışma çözme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Böylece programa katılan bireylerin insanlarla daha etkili iletişim kurabilmeleri ve yaşadıkları çatışmaları barışçıl yollarla, şiddet kullanmadan ve işbirliği içinde çözebilmeleri mümkün olabilecektir.

Araştırmada elde edilen bulgular; İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın öğrencilerin çatışma çözme beceri düzeylerini yükseltmede etkili olduğunu göstermektedir. Program kapsamında grup üyelerine; iletişimde tanışma, selamlaşma, kabul ve saygıyı iletebilme, ego geliştirici dil kullanma, etkin dinleme becerisini kullanabilme, olumlu ve olumsuz duygularını ben dili kullanarak ifade edebilme, sen basamağında empatik tepki verebilme, öfkeyi kontrol edebilme ve paylaşabilme, çatışma karşısında işbirliğine dayalı çözüm tepkileri sergileme, iletişim ve çatışmada beden dilini anlayabilme gibi becerilerle ilgili uygulamalar yapılmıştır. Bu etkinliklerin grup üyelerinin çatışma çözme becerilerinin yükselmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak yurt dışı literatürde de benzer bulgulara rastlanmakta olup bu araştırmanın bulgularını desteklediği ve benzerlik taşıdığı gözlenmektedir. Değişik örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, araştırmacılar tarafından gelişim dönemlerine uygun olarak geliştirilen ve uygulanan çatışma çözme beceri eğitimi programlarının; bireylerin çatışma çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Breunlin ve Ark.2002; Durant ve Ark. 2001; Schroeder ve Ark.2000; Lane-Garon,2000; Graves ve Ark.1997; Stevahn ve Johson, 1997; Pettit,1995; Dysinger, 1993; Inger,1991). Yurtdışı literatür incelendiğinde, ulaşılabilen programların çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim, bir kaçının ise okul öncesi eğitim (Sandy ve Boardman,2000; Cunningham,1998) öğrencilerine yönelik olduğu ve temel çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasında önemli dü-

zeyde etkili olduğu rapor edilmektedir. Bu durum batılı toplumlarda(örneğin, Amerikan Toplumunda) özellikle okullarda şiddet ve saldırganlığın tehlikeli boyutlara ulaşmasından kaynaklanmaktadır. Okul ortamları açısından bakıldığında günümüzde şiddet, saldırganlık ve uyuşturucudan uzak, güvenli okul ortamlarının yaratılması bir çok toplumun önceliğı haline gelmiştir (Flannery,1998).Batılı toplumlar ve okul sistemleri ise sorunun çözümünü, çatışma çözme becerilerinin özellikle okulöncesi eğitim ve ilköğretim döneminde kazandırılmasında görmektedir. Batılılaşma özlemi içinde hızlı bir şekilde hem yönden batılı toplumlara benzemeye çalışan toplumumuzda da benzer şekilde hem okullarda hem de diğer toplumsal kesimlerde şiddet ve saldırganlığın gittikçe yaygınlaştığını, insana verilen değerin ve insana duyulan saygının gittikçe azaldığını (yazılı ve görsel basından da) yıllardır izlemekteyiz. Özellikle üniversite öğrencileri arasında politik görüş ayrılığına dayanan anlaşmazlıklarda da sık sık şiddet kullanıldığı ve saldırganca tepkiler verildiğı dikkat çekmektedir. Bu nedenle Türkiye’de de üniversite, ortaöğretim ve ilköğretim öğrencilerine yönelik çatışma çözme beceri eğitimi programlarının geliştirilmesine ve uygulamaya koyulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de ulaşılabilen araştırmalardan Kavalcı’nın(2001) çalışması dikkat çekmektedir. Kavalcı, geliştirdiğı 10 oturumluk çatışma çözme beceri eğitimi programının uygulanması sonucunda, üniversite öğrencilerinin çatışma çözme beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’na katılan bireylerin, şiddet kullanma ve saldırganca tepki verme yerine çatışmaları işbirliğine dayalı bir yaklaşımla çözebilme doğrultusunda, yeni ve işlevsel iletişim becerileri kazanabildikleri söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir: **1.** Araştırmacı tarafından geliştirilen İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’nın etkililiğini test etme amacıyla, üniversite ve lise öğrencilerine dönük karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. **2.** İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’na katılan deney grubu öğrencilerinde gözlenen olumlu gelişmenin uzun süreli etkileri araştırılabilir.**3.** Araştırmacı tarafından geliştirilen İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı’nın etkililiğı, diğer beceri eğitimi programlarıyla karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.**4.** Çatışma çözme konusunda öğrencilere model olması gereken üniversite öğretim elemanlarının çatışma çözme beceri düzeyleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbalık, G.F.(2001).Çatışma Çözme Ölçeği(Üniversite Formu)Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16, 7-14
- Baltaş, Z.ve Baltaş, A.(1992).*Bedenin Dili*. İstanbul Remzi Kitabevi 3.Baskı,157-164.
- Breunlin C.D.,Bryant-Edwards,T.L.&Hetherington, J.S. (2002).Conflict Resolution Training as an Alternative to Suspension for Violent Behavior. *The Journal of Educational Research*, 61(95),349-357.
- Brinson, J.A.,Kottler, A.J.& Fisher,T.A. (2004).Cross-Cultural Conflict Resolution in the Schools: Some Practical Intervention Strategies for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 82,294-301
- Cunningham,C.E.(1998).The Effect of Primary Division,Student-mediated Conflict Resolution on Play Ground Aggression.*Journal of Child Psychology and Psychiatry*,39(5),653-662.
- Carter, C.C.(2002).Conflict Resolution at School: Building Compassionate Communities. *Social Alternatives*, 21(1), 49-52
- Cüceloğlu,D. (1995).*İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi 9.Baskı,40-46.
- Çağdaş, A. (2002).*Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,43-67.
- Deutsch, M.(1973).The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes. New Haven: *Yale University Press* (Aktaran: Akbalık F.G. Çatışma Çözme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2001;16,7- 13
- Dökmen, Ü.(1995).*İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık 2.Baskı,153-156.
- Durant, R.H., Barkin, S.& Krowchuk, P.D.(2001).Evaluation of a Peaceful Conflict Resolution and Violence Prevention Curriculum for Sixth-Grade Students. *Journal of Adolescent Health*, (28), 386-393.
- Dysinger, B.J. (1993).Conflict Resolution For Intermediate Children. *School Counselor*.40(4),301-308.
- Flannery,D.J.(1998)Improving School Violence Prevention Programs through Meaningful Evaluation. *Eric-Cue Digest*,132,3-6.
- Gordon, T.(1998).*Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık, 4.Basım,58-137.
- Gordon,T.ve Sands,J.G.(1998).*Etkili Anne Baba Eğitiminde Uygulamalar* .3.Basım. İstanbul: Sistem Yayıncılık,26-168.
- GravesM.,Nordling,G.,Roberts,D.&Taylor,C.(1997)Conflict Resolution Throug Literature. *Dissertation Theses Reports*, 6-48.
- Hazaleus, S.L.& Deffenbacher, J.L.(1986).Relaxation and Cognitive Treatments of Anger. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(2), 222-226.
- Inger,M.(1991).Conflict Resolution Programs in Schools.*Eric-Cue Digest*,(74),1-6.
- Kavalcı, Z.(2001).Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimlerine Etkisi. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Kılmann, H.R. &Thomas , K.W.(1977).Developing a Forced- Choice Measure of Conflict Handling Behavior:The Mode Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, (37), 309
- Lane-Garon,S.P.(2000).Practicing Peace:The Impact of a School-Based Conflict Resolution Prpgram on Elementary Students.*Peace and Change*,25(4),467-482.
- Pettit,N. (1995).Improving Behavior of Middle School Students Through a Conflict Resolution Program for Sixth Grade.*Dissertation Abstract Reports*,1-12.
- Sandy,S.V.&Boardman,S.K.(2000).The Peaceful Kids Conflict Resolution Program.*The International Journal of Conflict Management*,11(4),337-357.
- Schroeder,P.A.,Basken,A.,Engstrom,L.&Heald L.(2000).Using Cooperative Learning Strategies to Improve Social Skills. *Dissertation Theses Reports*,4-39.
- Selçuk, Z. ve Güner, N.(2000). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,1-11.
- Stevahn, L. &Johnson, D.W. (1997).Effects On High School Students of Conflict Resolution Training Integrated Into English Literature. *Journal of Social Psychology*, 137(3),302-311
- Voltan-Acar,N.(2002).*Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar ve Deneyler*.Ankara :Nobel Yayın Dağıtım,55.
- Whirter, McJ. ve Voltan-Acar,N.(1998)*Çocukla İletişim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,128.
- Zhang,Q.(1994).An Intervertion Model of Constructive Conflict Resolution and Cooperative Learning. *Journal of Social Issues*, 50(1),99-116.

SUMMARY

The aim of this study is to investigate the effect of the “Communication and Conflict Resolution Skills Training Program” on the levels of conflict resolution skills of the university students. This research was conducted (applied) on the students attending the Faculty of Education of Ondokuz Mayıs University in the academic year of 2002-2003. The design of the research was based on an experimental pre-test, post-test model.

The experimental and control group of this research was totally composed of 32 students. 16 participants in the control group, 16 participants in the experimental group. Students conflict resolution skill levels was measured by means of “Conflict Resolution Scale” which was developed by Akbalık (2001). The Conflict Resolution Scale as being pre-test and post-test were applied to the experimental and control groups. After applying the pre-test the scores of the experimental and control group was checked by Mann Whitney U Test whether there was a difference between. It was found that there was no significant difference at the level of .05. After this stage, the Communication and Conflict Resolution Skill Training Program was given to the 16 students in the experimental group for ten weeks. Such a course was not given to the control group.

The result of the research indicated that there was a significant difference between the scores of pre-test and post-test of conflict resolution skill levels with in the experimental group at .001 level. The scientific founds through the statistical calculations was commented in the light of literature. It was found that there were the positive effects of the Communication and Conflict Resolution Skill Training Program on the levels of conflict resolution skill levels of the university students.

Üniversite Öğretim Üyelerinin İnternet Üzerinden Eğitim Konusundaki Görüşleri

Perceptions of Faculty Members about İnternet Aided Education

Eylem KILIÇ¹, Bahar BARAN¹, Ayşegül BAKAR¹,
Kürşat ÇAĞILTAY¹, E. İlhan KONUKSEVEN²,
Neşe YALABIK³, İ. Hakkı TOROSLU⁴

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki bazı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin İnternet üzerinden eğitim hakkında görüş ve önerilerini, derslerinde teknolojiyi kullanmalarına ilişkin mevcut durumlarını ve çevrim içi ders geliştirme tecrübelerini ortaya çıkartmaktır. Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nden 126, Mersin Üniversitesi’nden 108, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi’nden 41 ve Kocaeli Üniversitesi’nden 398 öğretim üyesinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı açık uçlu anket formudur. Sonuç olarak, genelde öğretim üyelerinin derslerin İnternet ortamında verilmesine ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları ancak uygulamadan önce bazı şartların yerine getirilmesi gerektiği ve böyle bir projenin belirli alanlara uygulanabileceği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Ayrıca, mevcut durumda katılımcıların yaklaşık olarak yarısının derslerinde web ortamından yararlandıkları halde büyük bir kısmının çevrim içi ders geliştirme tecrübesine sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: çevrim içi dersler, İnternet, akademisyenler, uzaktan eğitim

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the perceptions of academicians about İnternet-aided education, to investigate their present situation of using technology in their courses and online course development experiences. This study was conducted in academic year of 2003-2004 with 126 academicians from the Middle East Technical University, 108 from Mersin University, 41 from Zonguldak Karaelmas University, and 398 from Kocaeli University. AS a data collection method, an open-ended survey was used. The result reveals that, faculty members, generally, have positive opinions toward offering courses through the İnternet. However, according to them some requirements should be performed before the implementation and such courses can only be offered in some specific subject areas. In addition, in current situation, although approximately half of the participants uses

¹ Eylem Kılıç, Bahar Baran, Ayşegül Bakar, Kürşat Çağiltay¹, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ekilic@metu.edu.tr, boztekin@metu.edu.tr, abakar@metu.edu.tr, kursat@metu.edu.tr

² E. İlhan Konukseven, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Makina Mühendisliği Bölümü, konuk@metu.edu.tr

³ Neşe Yalabık, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, yalabik@ceng.metu.edu.tr

⁴ İ. Hakkı Toroslu, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, toroslu@ceng.metu.edu.tr

web environment for their courses, most of them do not have an online course development experience.

Key Words: online courses, Internet, faculty members, distance education

GİRİŞ

Sürekli eğitime duyulan ihtiyaç ve gelişen teknoloji sanal üniversite kavramını ortaya çıkartmıştır. Yalabık, Onay ve Çağiltay (2003) sanal üniversiteyi "bir üniversitede bulunması gereken eğitim ve araştırma gibi temel etkinliklerinin büyük ölçüde İnternet üzerinden yürütüldüğü eğitim kurumu" olarak tanımlarlar. Bu bağlamda, iyi tasarlanmış bir sanal eğitim projesi, bilgi toplumunun gerektirdiği yetkinliklerin geliştirilmesini, tüm Türkiye'ye yayılacak standardize bir eğitimin sağlanmasını, istihdam yaratılmasını, uzaktan eğitimin kalitesinin ve başarısının yükseltilmesini, standart ve kaliteli eğitim materyallerinin oluşturulmasını ve uluslararası rekabete imkan tanınmasına yardımcı olabilir (Yalabık, 2004).

İnternet tabanlı bir uzaktan eğitim projesinin başarıya ulaşması için bu projede yer alan her bir öğrenin dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu temelde, eğitim sürecinin tanımlanması ve işlevsel öğelerinin sistemli bir şekilde incelenmesi önemlidir. Schlosser ve Anderson (1994) uzaktan eğitimin işlevsel öğelerini "personel, programlama ve olanaklar" olarak belirlemişlerdir. Personel öğesi, öğretmen, öğrenci, ve destek amaçlı çalışanlardan (teknik, eğitim personeli ve memur) oluşmaktadır.

Bu araştırmada özellikle üzerinde durulan ve eğitim sisteminin işlevsel bir öğesi olan öğretmenin, İnternet tabanlı uzaktan eğitimin başarıya ulaşılmasında kritik bir rolü bulunmaktadır. İnternet tabanlı uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi ders geliştirilmesi gereken öğretmen, öğretim metodunu değiştirmeli, öğrenci ile etkileşime, görsel materyallere, bağımsız çalışma aktivitelerine daha çok dikkat etmelidir. Halbuki, genelde alınan öğretmen eğitimi ya da alan deneyimi İnternet tabanlı eğitimde onların etkili bir eğitimci olmalarına ya da teknolojiyi başarılı bir şekilde kendi derslerinde kullanmalarına olanak sağlamamaktadır (Schlosser & Anderson, 1994; Galloway, 1999).

İnternet tabanlı uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin üzerine bazı önemli roller düşmektedir. Sammons'a göre (2003) öğretmenler birbiri ile ilişkili bilgileri ve kaynakları doğru şekilde organize ederek bunu öğrencilere sunabilmeli, iletişim için kullanılacak araçların organizasyonunu etkili bir şekilde yapabilmeli, ve ayrıca eğitim süreci içerisinde bir rehber gibi çalışarak öğrencilere onların öğrenmelerini kolaylaştırıcı yönde destek olabilmelidir. Bunlara ilaveten, öğretmenler İnternet tabanlı uzaktan eğitim sürecinde meydana gelebilecek olası problemlere karşı dikkatli olmalı, bir sorun ile karşılaştığı zaman çözüm önerileri getirebilmeli ve gerektiğinde öğrencilere teknik destek sağlayabilmelidir (Sammons, 2003). Bu nedenle, İnternet tabanlı uzaktan eğitim sürecinin işlevsel öğelerinden biri olan öğretmen boyutunun hangi aşamada olduğunun belirlenmesi, Türkiye'de uygulanması düşünülen eğitim projelerinin başarıya ulaşması için öncelikli bir sorun olarak görülmektedir.

Yukarıda verilen literatürle ilişkili olarak bu araştırmada, eğitimci kimliğindeki öğretim üyelerinin İnternet üzerinden eğitim konusundaki görüşlerini öğrenmek, derslerinde teknolojiyi kullanmalarına ilişkin mevcut durumlarını belirlemek ve çevrim içi ders geliştirme tecrübelerini ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve soruları, evren ve örnekleme, araştırmanın veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiği konularına değinilecektir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmada, Türkiye'deki bazı üniversitelerdeki öğretim üyelerinin derslerin İnternet ortamında verilmesine ilişkin görüşlerini, derslerinde teknolojiyi kullanmalarına ilişkin mevcut durumlarını ve çevrim içi ders geliştirme tecrübelerini belirlemek amacıyla aşağıdaki açık uçlu araştırma soruları oluşturulmuştur;

1. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin derslerin İnternet ortamında verilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin derslerinde web ortamını kullanma durumları nasıldır?
3. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin çevrim-içi (online) ders geliştirme tecrübelerine ilişkin durumları nedir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın katılımcıları, Kocaeli Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'ndeki profesör, doçent, yardımcı doçent ve öğretim görevlisi ünvanlarına sahip akademik personellerdir.

Araştırmanın evreni, 2003-2004 eğitim-öğretim yılındaki verilere göre, Kocaeli Üniversitesi'nden 586 (%24), Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 983 (%40), Mersin Üniversitesi'nden 507 (%21) ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nden 373 (%15) kişi olmak üzere toplam 2449 akademik personelden oluşmaktadır (YÖK, 2003). Araştırmanın örnekleme ise Kocaeli Üniversitesi'nden 398 (%59), Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 126 (%19), Mersin Üniversitesi'nden 108 (%16) ve Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nden 41 (%6) kişi olmak üzere toplam 673 (%11) kişiden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Üniversitelerdeki akademik personelin evren ve örnekleme durumu

	Evren		Örneklem		Örneklem/Evren
	Sayı	%	Sayı	%	%
KOU	586	24	398	59	68
ODTÜ	983	40	126	19	13
Mersin	507	21	108	16	21
ZKÜ	373	15	41	6	11
Toplam	2449		673		<i>Toplamda O/E=27</i>

Üniversitelerden gelen yanıt oranları incelendiğinde, örneklemin evrenin %27'sini oluşturduğu görülmektedir. Buna göre örnekleme oluşturan katılımcı üniversitelerin oranları ise sırasıyla Kocaeli Üniversitesi %68, Orta Doğu Teknik Üniversitesi %13, Mersin Üniversitesi %21, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi %11'dir (Tablo 1).

Sonuç olarak, evrende en büyük öğretim üyesi sayısına sahip üniversite Orta Doğu Teknik Üniversitesi iken; örnekleme en büyük katılımcı oranı Kocaeli Üniversitesi'ne aittir.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama aracı, örnekleme yer alan üniversitelerde görev yapmakta olan akademik personel tarafından doldurulan açık uçlu anket formlarından oluşmaktadır. Bu anket formu, 3 açık uçlu soruyu içermektedir. Bu sorular, 1- Derslerin İnternet ortamında verilmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?, 2- Derslerinizde web ortamını destek amaçlı kullanıyor musunuz?, 3- Çevrimiçi ders geliştirmeye ilgili tecrübeniz var mı? şeklindedir.

Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen veriler, 3 farklı araştırmacı tarafından satır satır okuma tekniğiyle okunduktan sonra kodlamalar yapılmış ve bu aşama sonucunda kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların birinci soruya verdiği cevaplar doğrultusunda "şartlar ve öneriler", "olumlu düşünme nedenleri" ve "olumsuz düşünme nedenlerinden" oluşan 3 ayrı kategori belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü sorulara verilen cevaplar doğrultusunda "evet" ve "hayır" kategorileri belirlenirken; ikinci soru için ayrıca "öğretime destek amaçlı", "öğrencilere dersle ilgili araştırma yaptırma", "derse ha-

zırlık aşamasında", "ileride kullanılacak" şeklinde 4 kategori belirlenmiştir. Toplanan veriler MS Excel programına girilmiş, betimsel istatistik metotları kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların Derslerin İnternet Ortamında Verilmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan akademik personele ilk olarak derslerin İnternet ortamında verilmesi konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Buna göre, yapılan analiz sonucunda toplam 673 katılımcının 499'unun (%74) derslerin İnternet üzerinden verilmesini olumlu, 135'inin (%20) olumsuz karşıladığı ortaya çıkmıştır. Geriye kalan 5 (%1) kişi bu konu hakkında herhangi bir fikre sahip olmadıklarını belirtirken, 34 (%5) kişi bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Sonuç olarak, katılımcı akademik personelin büyük çoğunluğunun derslerin İnternet ortamında verilmesini olumlu karşıladıkları belirlenmiştir.

Derslerin İnternet Üzerinde Verilmeden Önce Sağlanması Gereken Şartlar ve Öneriler

Katılımcılara derslerin İnternet üzerinden verilmesi hakkında görüşlerini sorulduğunda genel fikirlerini olumlu ve olumsuz olarak açıklamanın yanında, İnternet'ten ders uygulamasına geçilmeden önce sağlanması gereken bazı şartları dile getirmişler ve önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmaya katılan toplam 673 kişiden bu konuyla ilgili 348 tane görüş gelmiştir.

Buna göre, toplam 348 görüşten 168'i (%48) İnternet üzerinden eğitimin yalnızca bazı derslerde uygulanması gerektiği yönündedir. Bu konu hakkında görüş belirten katılımcılar aynı zamanda belirtilen derslerin neler olması gerektiği yönünde de görüş bildirmişlerdir. Buna göre, 168 görüşten 76'sı (%45) İnternet üzerinden eğitimin kuramsal, sosyal ve kredisiz derslerde, 13'ü (%8) yüksek lisans ve doktora derslerinde, 3'ü (%2) teknik ve uygulamalı derslerde uygulanmasıdır. Diğer bir 10 (%6) görüş ise İnternet üzerinden eğitimin etkileşimli olmayan, öğretim üyesi sıkıntısı çekilen, seçmeli dersler ve kalabalık sınıflarda kullanılmalı yönündedir. Geriye kalan son 66 (%39) görüş ise böyle bir eğitimin her derste kullanılmayacağını belirtmiş ancak bu konuda herhangi bir açıklama yapmamıştır.

"Bazı dersler" 'den sonra görüşlerin 68'i (%20) klasik eğitime destek olarak kullanılması gerektiği, 66'sı (%19) uygulamanın gerçekleşebilmesi için alt yapı ve teknik desteğin sağlanması gerektiği, 28'i (%8) bu uygulamanın gerçekleşmesi için kaliteli öğretim tasarımının yapılması gerektiği, 8'i (%2) etkileşimin sağlanması durumunda bu uygulamanın olumlu olacağı yönündedir. Geriye kalan 10 (%3) görüş ise devam kontrolünün sağlanması gerektiği, sürekli meslek içi eğitimde kullanılması gerektiği ve sadece öğretim amaçlı olarak kullanılması yönündedir.

Sonuç olarak, öğretim üyeleri özellikle İnternet'ten eğitimin her derste verilemeyeceğini vurgulamış ve ilk seçenek olarak da kuramsal, sözel ve kredisiz dersleri önermişlerdir.

Katılımcıların İnternet'ten Eğitime Olumlu Bakma Nedenleri

Derslerin İnternet ortamında verilmesi hakkındaki olumlu fikre sahip 499 kişiden bir kısmı olumlu düşünme nedenlerini açıklamışlardır. Buna göre, görüşlerin 25'i (%21) İnternet üzerinden eğitimin çağın gereği olduğu, 19'u (%16) derslerin İnternet ortamında verilmesiyle üniversiteler arasında işbirliğinin sağlanacağı, bu sayede de bilginin paylaşılacağı ve herkesin kaliteli eğitim alabileceği, 14'ü (%12) zaman kazandırıcı olduğu, mekan esnekliği sunduğu ve eğitim giderlerini azaltacağı, 13'ü (%12) üniversiteye gitme imkanı olmayanlara, çalışma hayatı içinde olanlara veya devam edemeyen öğrencilere avantaj sağlayacağı, 12'si (%10) eğitimde çeşitlilik sağlayacağı, 11'i (%9) daha geniş kitlelere ulaşma imkanı vereceği, 10'u (%8) eğitimin kalitesini arttıracığı, 7'si (%6) öğretim üyesi eksikliğini gidereceği yönündedir. Geriye kalan, 8 (%7) görüşte farklı noktalara değinilmiştir. Bu görüşler İnternet üzerinden

eğitimin kalıcılık sağlayacağı, etkileşimi artıracacağı, motivasyonu sağlayacağı, kolayca güncellenebileceği ve öğrenciyi araştırmaya yönelteceğidir.

Sonuç olarak, öğretim elemanları özellikle Internet'in çağın gereği olduğunu vurgulamışlar, çağın gerisinde kalmamak için bu teknolojiye uyum sağlanması gerektiğini söylemişlerdir.

Katılımcıların Internet'ten Eğitime Olumsuz Bakma Nedenleri

Derslerin Internet ortamında verilmesi ile ilgili olarak öğretim üyelerinin bir kısmı olumsuz düşünme nedenlerini açıklamışlardır. Buna göre görüşlerin 50'si (%30) derslerin Internet ortamında verilmesinin kendi alanına uygun olmadığı, 41'i (%24) etkileşimi sağlayamayacağı, 40'ı (%24) klasik eğitimin yerini tutamayacağı, 16'sı (%9) uygulama imkanı vermediği için böyle derslerin başarısız olacağı, 9'u (%5) eğitimin kalitesini düşüreceği yönündedir. Geriye kalan 13 (%8) görüşte farklı noktalara değinilmiştir. Bu görüşler alt yapının uygun olmaması, öğrencilerin dersleri ciddiye almaması ve düzenli takip etmemeleridir.

Sonuç olarak, derslerin Internet ortamında verilmesine olumsuz bakan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu böyle bir uygulamanın kendi alanları için uygun olmadığı görüşündedirler.

Katılımcıların Derslerinde Web Ortamını Destek Amaçlı Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan akademik personele, Web ortamını derslerinde destek amaçlı kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Toplam 673 akademik personelin 339'u (%50) çeşitli amaçlarla kullandığını belirtirken, 316'sı (%47) ise kullanmadığını belirtmiştir. 18 kişi (%3) bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Derslerde Web Ortamının Kullanım Şekillerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan akademik personelden, derslerinde web ortamını destek amaçlı kullanıp kullanmadıklarını belirlemek için sorulan soruya olumlu yanıt verenlere, Web ortamını hangi amaçlar için kullandıkları da sorulmuştur. Buna göre, görüşlerin 126'sı (%36) "öğretime destek amaçlı" (e-mail ile haberleşme, öğrencilere ödevlerin gönderilmesi, ders notlarının sunulması, sorular sorulması - soruların cevaplanması vs.), 75'i (%21) "araştırma amaçlı" (öğrencilere konuyla ilgili detaylı araştırma yaptırma, ders kapsamında projeler verip araştırma yapmaya sevk etme, ilgili web sitelerinin adreslerini öğrencilere vererek onları yönlendirme, kendi alanlarıyla ilgili araştırma yapma vs.), ve 144'ü (%41) de "derse hazırlık aşamasında" (alanlarıyla ilgili güncel bilgileri takip ederek ders notlarını güncelleştirme vs.) şeklindedir. Soruyu yanıtlayan 8 (%2) kişi ise şu anda kullanmadıklarını ancak ilerleyen dönemlerde kullanmaya başlayacaklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, derslerinde destek olarak web ortamını kullanan ve kullanmayan akademik personelin oranları birbirine çok yakın çıkmıştır. Ayrıca öğretim üyelerinin büyük kısmının web ortamından özellikle derslere hazırlık aşamasında faydalandıkları görülmektedir.

Çevrim içi Ders Geliştirme Tecrübelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan akademik personele çevrim içi ders geliştirme tecrübesine sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Soruya 673 kişiden 63'ü (%9) olumlu yanıt verirken, 585'i (%87) olumsuz yanıt vermiştir. Geriye kalan 25 kişi (%4) de soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Sonuç olarak, akademik personelin büyük kısmının çevrim içi ders geliştirme tecrübesi olmadığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bugüne kadar Türkiye'de uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar Internet'in kullanılmaya başlaması ile beraber farklı bir boyut kazanmıştır. Ancak, çeşitli üniversiteler tarafından Internet üzerinden gerçekleştirilen mevcut uzaktan eğitim uygulamalarında farklı üniversitelerden akademisyenlerin ne düşündükleri konusunda detaylı bir çalışmaya literatürde rastlanamamıştır.

Bu çalışma, öğretim üyelerinin Internet üzerinden uzaktan eğitim konusundaki görüş, önerileri ve teknolojiyi kullanmalarına ilişkin mevcut durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temelde, araştırmaya katılan akademik personelin derslerin Internet ortamında uzaktan verilmesi konusundaki düşünceleri incelenmiş ve yapılan analiz sonucunda araştırmaya katılan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun derslerin Internet üzerinden verilmesi konusunda olumlu fikre sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak, katılımcılar olumlu ve olumsuz görüş belirtmenin yanında derslerin Internet ortamında uzaktan verilmesine başlanmadan önce sağlanması gereken bazı şartları ve önerilerini belirtmişlerdir. Bu şartlar ve öneriler incelendiğinde, akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun görüşleri, Internet üzerinden verilen eğitimden yalnızca bazı derslerde yararlanılması gerektiği ve özellikle kuramsal, sosyal ve kredisiz derslerde uygulanması yönündedir. Katılımcılar aynı zamanda, böyle bir uygulamayı olumlu ve olumsuz bakma nedenlerini de açıklamışlardır. Buna göre, öğretim üyelerinin derslerin Internet üzerinden verilmesi konusunda olumlu fikre sahip olma nedenlerinin başında Internet üzerinden eğitimin çağın gereği olduğu gelirken, olumsuz fikre sahip olma nedenlerinin başında ise kendi alanlarına uygun olmadığı bu nedenle de başarılı sonuç alınamayacağı gelmektedir.

Bir başka sonuç olarak, derslerine destek olarak web ortamını kullananların sayısı kullanmayanlara göre çok farklı çıkmamıştır. Diğer taraftan katılımcıların büyük kısmı bazı derslerin Internet üzerinden sunulmasına olumlu bakmaktadır. Araştırmada bu farkın üniversitelerimizde bu konuda gerekli destek mekanizmalarının kurulmasıyla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretim üyelerinin ders yükleri nedeni ile bu konuya zaman ayıramaması da bir neden olarak görülebilir. Aynı zamanda, Internet'ten faydalanan katılımcılar Web ortamını derslerinde nasıl kullandıkları yönünde de görüş belirtmiştir. Bu görüşler incelendiğinde, akademik personelin büyük çoğunluğunun web ortamını "derse hazırlık aşamasında" (alanlarıyla ilgili güncel bilgileri takip ederek ders notlarını güncelleştirme vs.) kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda, katılımcıların Internet tabanlı ders geliştirme tecrübesine sahip olup olmadıkları sorulduğunda çok az bir kısmının çevrim içi ders geliştirme tecrübesine sahip olduğu görülürken büyük çoğunluğunun sahip olmadığı görülmüştür. Bunun da nedeni çok büyük ihtimalle öğretim üyelerine bu konularda destek verecek bir öğretim sistemi, tasarım destek birimi bulunmamasıdır. İkinci bir olasılıkta, üniversitelerimizin çok azında öğretim yönetim sistemi (learning management system) bulunması ve bulunana da bu sistemlerin öğretim üyeleri tarafından nasıl kullanılacağı bilinmemesidir.

Uzaktan eğitim projelerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için uzaktan eğitimin temel öğelerinden biri olan öğretim üyelerinin görüşlerinin ve mevcut durumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar gerçekleştirilecek uzaktan eğitim projelerinin başarıya ulaşması yönünde yol gösterici olacaktır. Teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve pek çok yeniliklerin günlük hayata ve dolayısıyla eğitime de girdiği bilinen bir gerçektir. Bu kapsamda bu çalışmanın da düzenli periyotlarla tekrarlanması gerekmektedir ve öğretim üyelerinin bu konu ile ilgili görüşlerindeki değişiklikler yakından takip edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Galloway, J. P. (1999). Technology Integration: Training, Education, Indoctrination, The 17th International Conference on Technology in Education, Tampa, Florida. <http://jerrygalloway.com/pro/ict99.htm>
- Sammons, M. (2003). Exploring the New Conception of Teaching and Learning in Distance Education. In Moore, M. G. & Anderson, W. G. (Eds.) *Handbook of Distance Education*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 387-397
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1997). *Distance Education: Review of the Literature*. AECT Publication Sales, Washington, DC.
- Yalabık, N. (2004, April). Üniversiteler Arası e-Kampüs Projesi. *Uzaktan Eğitim Çalıştay*. http://uecalistay.mersin.edu.tr/uzakcalistay/nese_yalabik.ppt
- Yalabık, N., Onay, P. & Çağıltay, K. (2003). Sanal Üniversite Sanal mı Gerçek mi?, *Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi*, 419. <http://dergi.emo.org.tr/altindex.php?sayi=419&yazi=223>
- Yüksek Öğretim Kurulu (2003). Öğretim Elemanı İstatistikleri. <http://www.yok.gov.tr/hakkinda/2002-2003oelm.pdf>

SUMMARY

This study was conducted in the 2003-2004 academic year in order to identify the faculty members' perceptions about Internet-aided distance education. An open-ended survey including 3 questions was used to determine faculty's opinions. The participants of the study were the faculty member of the Middle East Technical University (n=126, 19%), Mersin University (n=108, 16%), Zonguldak Karaelmas University (n=41, 6%), and Kocaeli University (n=398, 59%). The questions of open-ended survey aimed at collecting data about the perceptions of academicians in terms of Internet-aided courses, whether they use the Internet for their courses, and whether they have experience on online-course development.

According to the responses, most of the academicians (n=499, 74%) have positive opinions toward Internet-aided education whereas some of them (n=135, 20%) have negative. For this question, some of the participants defined 348 requirements and suggestions in order to be successful in Internet-aided education. According to 168 (48%) opinions, Internet-aided education should be applied to just some specific courses. For this item, some of the respondents also identified their opinions in detail. In this respect, 76 opinions over 168 is for Internet-aided education that claims that it should be used with theoretical courses, social science courses and courses without practice, 13 opinions for master and doctorate courses, and 3 opinions for technical and practical courses. Besides, according to 68 (20%) opinions, Internet-aided education should be used as a support to face-to-face education; to 66 (19%) opinions, infrastructure of computer system at universities should be strengthened before the application and also technical support should be provided during the application; to 28 (8%) opinions, an instructional design of good quality should be prepared and followed; to 8 (2%) opinions, interaction should be supported in order to reach successful consequences in Internet-aided instruction; to 10 (3%) opinions, it should be used only for professional development and training.

Some of the respondents explained the reasons why they have positive opinions toward Internet-aided instruction. According to 25 opinions, Internet-aided education is a necessity in this age; to 19 opinions, with this method cooperation among universities can be provided, this makes it possible to share information, and therefore everyone can get education with good quality; to 14 opinions, it supports flexibility in terms of time and place; to 13 opinions, it provides advantages for the students who works or unable to attend face-to-face courses; to 12 opinions, it presents different alternatives to traditional education; to 11 opinions, this method makes it possible to reach large amount of students; to 10 opinions, it enhances the quality of education; to 7 opinions, it decreases the negative effects of lack number of faculty members.

In addition, some of the respondents explained the reasons why they have negative opinions toward Internet-aided instruction. According to 50 opinions, Internet-aided education is not a suitable with their areas; to 41 opinions, it does not support interaction; to 40 opinions, it is not a substitute for face-to-face education; to 16 opinions, doing practice is impossible with this method, therefore, it fails with the courses necessitating practice; to 9 opinions, it decreases the quality of education.

According to the responses given for the second question, 339 (50%) academicians use the Internet as a support for their courses whereas 316 (47%) do not. To the academicians who gave positive response to this question, their aims of using the Internet was also asked in order to get detailed information. In this respect, 126 opinions are "as a support for education" (communication via e-mail, to present lecture notes, to take students' homework, to ask - respond questions); 75 opinions are "to do research" (guide students to do research in the scope of the courses, provide students with relevant web-site addresses, to do research for their own purposes); 144 opinions are "when getting be prepared to lectures" (control the progresses and current information on their areas).

It is also asked to academicians whether they have experience on online-course development. According to the responses, 63 (9%) academicians have online-course development experience whereas 585 (87%) do not have.

Finally, it can be said that, academicians in general have positive opinions toward Internet-aided instruction and half of them uses Internet particularly for preparing their courses although most of them have not an online course development experience yet.

Matematik Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım

A New Approach For Evaluation Of Mathematics Teachers Performances

Ahmet Ş.ÖZDEMİR*, **Erdem YILMAZ****

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıf matematik dersindeki sınıf başarısını etkileyen faktörlerin; resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri açısından değerlendirilerek karşılaştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 6 alt probleme yer verilmiştir. Araştırma, 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'un Anadolu yakasında Kadıköy, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinden seçilen 13 resmi ve 5 özel ilköğretim okulunda görev yapan 6, 7 ve 8. sınıf matematik öğretmenleri, okul yöneticileri, bölge müfettişlerinin yanı sıra öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri ile yapılmıştır. Tarama modeli olan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın ilk bölümü matematik öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile ilgili sorulardan, 2. , 3. , 4. , 5. ve 6. bölümleri sırasıyla, öğrenciler, veliler, zümre öğretmenleri, öğretmenin kendisi ve okul yöneticisi tarafından yanıtlanmış olan değerlendirme sorularından, son bölümde ise okul yöneticisi tarafından yanıtlanan sicil değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Toplanan veriler SPSS (12.0) programı çerçevesinde temel istatistik fonksiyonları kullanılarak analiz edilmiş ve bulguların ışığı altında tartışma , sonuç, öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler : Matematik Öğretmenleri , Performans, Performans Faktörleri

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate and compare the factors that affect the success of class in mathematics courses in primary schools at 6th, 7th, and 8th classes, from points of view of teachers who work in government and private primary schools. Parallel with this purpose ; 6 subpurposes took place. The research was carried out with mathematics teachers of 6th, 7th, and 8th classes, school administrators, regional inspectors, and also with students and parents of these students from 13 government and 5 private primary schools chosen in Kadıköy, Ümraniye and Üsküdar districts at Anatolian side of Istanbul during 2002-2003 educational year. In this research which is of scanning model, inquiry as used as data collection tool. First chapter of the study consists of questions about personal characteristics of mathematics teachers. 2nd, 3rd, 4th, 5th, and 6th chapters of the study consist of evaluation questions which were answered by students, parents, class teachers, the teacher himself and school administrator, in sequence. And last chapter consists of registry evaluation questions answered by the school administrator. Data were analysed in S.P.S.S (12.0) computer program. In data evaluation, Factors of mathematics teachers performance were compared and the significance of data was calculated.

Key Words : Mathematics Teachers , Performance , Factor of Performance

*Marmara Üniv.A.Eğitim Fakültesi İ.Ö Matematik Eğitimi ABD, aso23@marmara.edu.tr

**Orhan Veli İlköğretim Okulu Matematik Öğretmeni , İst., erdemyilmaz1999@my.net.com

GİRİŞ

Sınıfdaki öğretim esas alındığında, bu güçlükler, öğrencinin gelişim özelliği, öğrenme ortamı ve değerlendirme yöntemi ile ilgili olabilir. Öğrenci istenilen hedeflere erişemediği zaman öğretmen, gelişim süreçleri, öğrenme yöntemleri, öğrenme-öğretme kuramları ve başarıyı ölçme ve değerlendirme teknikleri alanındaki kendi bilgilerini, ya da bu bilgileri kullanmadaki yeterliliğini gözden geçirmelidir (Ülgen, 1997: 237). Değerlendirme sürecinin iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi, tüm öğrenciler için belirli bir düzeyde nitelikli bir eğitim öğretimin sağlanmasıdır. Eğitimde kalitenin artırılması için oluşturulacak kararlarda değerlendirme sürecinden elde edilen bilgiler kritik bir role sahiptir. Değerlendirme sürecinin ikinci amacı ise, öğretmenlerin meslekî ve bireysel gelişiminde, geliştirmeye açık alanların belirlenmesi ve öğretimin etkililiğinin geliştirilmesinde bu alanlar üzerinde odaklanmayı sağlamaktır. Etkili bir değerlendirme sistemi, okulda çalışan profesyonel personel için asgari bir yeterlik düzeyini güvence altına almakla birlikte, her bir birey için de bireysel bir meslekî gelişim yol haritasının oluşturulmasını sağlar (MEB, EARGED, 2002: 2). İşgörenin performansının değerlendirilmesi örgüt ve işgören açısından önemlidir (MEB, EARGED, 2000: 1)“Bir işgörenin, görevini gerçekleştirmek için yaptığı her davranış bir edimdir. Edimin (performance) kapsamına belli bir sayıda parça üretme, bir çatışmayı çözme, bir projeyi gerçekleştirme, bir işi yapma gibi göreve dönük her iş girmektedir. Yetenek, yeterlik, çaba, uğraşı edim değildir. Bunlar edime götürülebilir ama elde edilen bir iş olmadığından edim yoktur” (MEB, EARGED, 2000: 1, alıntı; Başaran, 1985). Performans değerlendirme; işgörenin nasıl bir performans elde ettiğinin üst yöneticileri tarafından yargılanması sürecidir. Performans değerlemeye geçilmeden önce yönetim tarafından işgörene temel dayanak olan görev tanımı verilir. İşgörenlerin görev tanımlarının olmadığı bir örgütte performans değerlendirme sağlıklı bir biçimde yapılamaz (MEB, EARGED, 2000: 2, alıntı; Başaran, 1985). Değerlendirme ölçütleri olabildiğince objektif ve açık olmalıdır. Değerlendirme süreci öğretmenin kendine güvenini ve saygınlığını zedelemek yerine, güven, saygı ve saygınlığın tesis edilmesine katkı sağlamalıdır. Bu, öğretmenin başarılarının takdir edilmesi ve geliştirilmeye açık yönlerinin belirlenerek, meslekî ve bireysel gelişim için destek sağlanması ile mümkündür. Değerlendirme ve gözlem formları objektif değerlendirme ölçütleri sağlamakla birlikte, öğretmenlerin özgün ve yaratıcı çalışmaları da teşvik ve takdir etmelidir. Tek bir kaynaktan ve yöntemden elde edilecek bilgiler, öğretmen performansının değerlendirilmesinde yeterli olmayacaktır. Bu nedenle çoklu veri kaynakları (yönetici, müfettiş, öğretmenin kendisi, zümre öğretmenleri, öğrenci ve veli) ve çoklu yöntemlerden (gözlem, görüşme ve değerlendirme formları) elde edilen bilgilerin birlikte ele alınması ve öğretmen performansının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerekir (MEB, EARGED, 2002: 3).

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Resmi ve Özel İlköğretim Okulunda Görev Yapan 6, 7 ve 8. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin, Performansları Farklaşmakta mıdır?” şeklindedir.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı; resmi ve özel ilköğretim okulunda görev yapan 6, 7 ve 8. sınıf matematik öğretmenlerinin, performanslarının değerlendirilerek karşılaştırılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğrenci ve veli değerlendirmelerine göre; resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır?
- Matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanları; cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Sicil değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar, mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticisi değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar, meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Özdeğerlendirme değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar, son beş yılda aldıkları ödül türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Matematik eğitiminde verimliliğin artmasında en büyük etkenin öğretmen olduğu düşüncesinden hareketle, matematik öğretmenleri değerlendirilmiştir. Matematik eğitiminin verimliliği; öğretmenin performansı ile yakından ilgilidir. Nesnel ölçütlerle oluşturulmuş bir öğretmen değerlendirme sistemi, öğretmenlerin eksikliklerini görmelerini sağlayacak, gidermelerine yardımcı olacak ve gelişimlerini destekleyecektir. Bu çalışmada EARGED tarafından geliştirilen yeni bir öğretmen değerlendirme modeli kullanılarak; resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Bu çalışmadaki bulguların matematik eğitiminin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, bu alanda yapılacak yeni araştırmalara kaynak teşkil edecektir.

Sayıtlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin anket sorularını cevaplarken gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.
- Bölge müfettişlerin teftiş notunu verdikleri zaman gerçek düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma uygulanan anketlerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Resmi ve özel ilköğretim okulunda görev yapan 6, 7 ve 8. sınıf matematik öğretmenlerinin, performanslarının değerlendirilerek karşılaştırılmasıdır. Bu nedenle araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modelleri,

geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1999: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar ilçelerindeki 83 resmi ve 42 özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri, okul müdürleri, bölge müfettişlerinin (teftiş puanları) yanı sıra öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'un Anadolu yakasında Kadıköy, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinden seçilen 13 resmi ve 5 özel ilköğretim okulunda görev yapan 6, 7 ve 8. sınıf matematik öğretmenleri (32 öğretmen), okul yöneticisi (18 okul yöneticisi), bölge müfettişlerinin (teftiş puanları) yanı sıra öğrenciler (817 öğrenci) ve bu öğrencilerin velileri (418 veli) oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket formlarının birinci bölümü matematik öğretmenlerinin kişisel özellikleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm öğrencilerin doldurdukları, matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Öğrenci değerlendirmeleri, matematik öğretmenin dersine girdiği sınıflardan rastgele seçilen bir sınıftaki öğrenciler tarafından yapılmıştır. Üçüncü bölüm velilerin doldurdukları, matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Dördüncü bölüm zümre öğretmenlerinin doldurdukları, matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Beşinci bölüm matematik öğretmenlerinin kendileri hakkındaki değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Altıncı bölüm okul müdürlerinin doldurdukları, matematik öğretmenleri değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Yedinci bölüm ise okul müdürlerinin doldurdukları matematik öğretmenleri sicil değerlendirme sorularından oluşmaktadır. Birinci bölümdeki anket, Ali UÇAR'ın (2001: 252) kişisel bilgi formu geliştirilerek oluşturulmuştur. Diğer anketler ise EARGED tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin ve velilerin matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme formu 5'li likert tipinde olup, olumlu yargıdan olumsuz yargıya doğru 20, 15, 10, 5 ve 0 şeklinde puanlandırılmış ve ölçek 400 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Zümre öğretmenlerinin matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme formu 6'lı likert tipinde olup 1.si olumsuz yargı diğerleri olumlu yargıdan olumsuz yargıya doğru 0, 16, 12, 8, 4 ve 0 şeklinde puanlandırılmış ve ölçek 400 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Matematik öğretmenlerinin özdeğerlendirme formu 5'li likert tipinde olup, olumlu yargıdan olumsuz yargıya doğru 10, 7.5, 5, 2.5, 0 şeklinde puanlandırılmış ve ölçek 400 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Okul yöneticisinin matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme ve sicil değerlendirme formu 5'li likert tipinde olup olumlu yargıdan olumsuz yargıya doğrudur. Müfettişlerin matematik öğretmenleri ile ilgili teftiş notu 400'lü puana dönüştürülmüştür.

EARGED "Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları (2000)" adlı bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirmesinin ve sicil raporlarının kim yada kimler tarafından, hangi zaman aralıklarıyla düzenlenmesi gerektiği, öğretmenlerin performans değerlendirilmesinde hangi yeterliklerin temel alınması gerektiği, performansı etkileyen sorunları belirlemek ile değerlendirme yöntemi ve sonuçlarının kullanılacağı yerler, sicil raporlarının hangi ölçütlere göre düzenlenmesi gerektiği, karşılaşılan sorunlar ve sonuçların kullanılması ile ilgili olarak ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri, okul müdürleri, ilköğretim müfettişleri, il milli eğitim müdür ve yardımcıları ile ilçe milli eğitim müdürlerinin görüş ve önerilerini almak suretiyle bir değerlendirme modeli ortaya konması amaçlanmıştır (MEB,EARGED, 2002: 80). Bu araştırma sonucunda anketlerdeki katsayılar oluşmuştur.

	Toplam Puan
	Puanlama
Öğrenci görüşleri aldığı puan x 0.05 = ...	
Veli görüşleri aldığı puan x 0.05 = ...	Çok İyi: 340 ve üzeri
Zümre öğretmenin görüşleri aldığı puan x 0.05 = ...	İyi: 270-339
Öğretmenin kendi değerlendirmesi aldığı puan x 0.10 = ...	Orta: 200-269
Okul Müdürünün değerlendirmesi aldığı puan x 0.35 = ...	Kısmen Yeterli: 100-199
Müfettiş değerlendirmesi aldığı puan x 0.40 = ...	Yetersiz: 0-99

Bu puanlamanın % 60'ı alınıp, sicil değerlendirme puanına eklenerek, matematik öğretmenin genel değerlendirme puanı elde edilmiştir.

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 12.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin yüzde ve frekansları kullanılmıştır. İlişkisiz verilerin bir faktöre göre farklılaşması üzerine yapılan istatistik için önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılarak, iki birimli örneklemelerin analizinde Independent Samples t-testi, ikiden fazla örneklemelerin analizinde Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, bulgular üç ana başlık altında yorumlanmıştır. Birinci başlık altında, matematik öğretmenlerinin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplara göre elde edilen yüzde ve frekanslara yer verilmiştir. İkinci başlık altında, öğretmen değerlendirme ölçütleri ile ilgili bulgular analiz edilmiştir. Üçüncü başlık altında ise matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerinin, kişisel bilgilere göre bulguları analiz edilmiştir.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin kişisel bilgiler formuna verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şöyledir. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 13'ünün erkek ve 19'unun ise bayan öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 21'inin resmi ilköğretim okullarında, 11'inin ise özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 4'ünün eğitim enstitüsü, 13'ünün eğitim fakültesi, 15'inin ise fen edebiyat fakültesi mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinden, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanların sayısının 11, 6-10 yıl arası

kıdeme sahip olanların sayısının 10, 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanların sayısının 5 ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip olanların sayısının ise 6 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, 11'inin son beş yılda hiç ödül almadıkları, 5'inin teşekkür, 11'inin takdir ve 5'inin ise maaşla ödüllendirme aldıkları görülmektedir.

Öğretmen Değerlendirme Ölçütlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumları

Bu başlık altında, araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerinin bulguları alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Öncelikle matematik öğretmenlerinin öğrenci, veli, zümre, özdeğerlendirme, okul yöneticisi, müfettiş, sicil ve genel değerlendirme puanlarının normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti, araştırmadaki alt problemlerin hangi istatistik formülle test edileceğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Daha sonra dağılıma uygun olan istatistik test kullanılarak bu veriler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Alt Problem.1

Öğrenci ve veli değerlendirmelerine göre; resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar farklılaşmakta mıdır? Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, öğrenci değerlendirmelerine göre; resmi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.44$, $p = 0.99 > 0.05$). Öğrenci değerlendirmelerine göre; özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z=0.64$, $p=0.80>0.05$). Veli değerlendirmelerine göre; resmi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.57$, $p = 0.90 > 0.05$). Veli değerlendirmelerine göre; özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.57$, $p = 0.89 > 0.05$).

Tablo 1. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre; Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin, Değerlendirme Ölçütünden Aldıkları Puanların Farklılaşma Durumu İle İlgili t-Testi Sonuçları

Öğrenci Puanları	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Resmi ilköğretim Okulu	21	302.63	33.03	30	-4.00	0.00
Özel İlköğretim Okulu	11	352.20	33.76			

Tablo 1'de t-testi sonucunda ,öğrenci değerlendirmelerine göre; resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütünden aldıkları puanlarda farklılaşma olduğu söylenebilir ($t=-4.00$, $p=0.00<0.05$). Buradan, öğrenci değerlendirmelerine göre; özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin ($\bar{X} =352.20$), resmi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinden ($\bar{X} =302.63$) daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Veli Değerlendirmelerine Göre; Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Matematik Öğretmenlerinin, Değerlendirme Ölçütünden Aldıkları Puanların Farklılaşma Durumu İle İlgili t-Testi Sonuçları

Veli Puanları	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Resmi ilköğretim Okulu	21	314.51	31.22	30	- 4.02	0.00
Özel ilköğretim Okulu	11	357.41	22.78			

Tablo 2’de t-testi sonucunda ,veli değerlendirmelerine göre; resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütünden aldıkları puanlarda farklılaşma olduğu söylenebilir ($t=-4.0$, $p=0.00<0.05$). Veli değerlendirmelerine göre; özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin ($\bar{X} = 357.41$), resmi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinden ($\bar{X} = 314.51$) daha başarılı olduğu söylenebilir.

Öğretmen Değerlendirme Ölçütlerinin Kişisel Bilgilere Göre, Bulguları ve Yorumları: Bu başlık altında, araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri ile ilgili değerlendirme ölçütlerinin, kişisel bilgilere göre bulguları yorumlanmıştır.Öncelikle matematik öğretmenlerinin öğrenci, veli, zümre, özdeğerlendirme, okul yöneticisi, müfettiş, sicil ve genel değerlendirme puanlarının normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Daha sonra dağılıma uygun olan istatistik test kullanılarak bu veriler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Alt Problem.2

Öğrenci değerlendirmelerinde; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır? Öğrenci değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların, cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına yer verilmiştir.Öğrenci değerlendirmelerine göre; erkek matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z=0.74$, $p=0.65>0.05$). Kolmogorov-Smirnov Testi sonunda, öğrenci değerlendirmelerine göre; bayan matematik öğretmenlerin değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.87$, $p = 0.44 > 0.05$).

Tablo 3. Öğrenci Değerlendirmelerinde; Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Ölçütünden Aldıkları Puanların, Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Bay	13	339.66	41.41	30	2.49	0.02
Bayan	19	305.99	34.66			

Tablo 3’de t-testi sonucuna göre, öğrenci değerlendirmelerinde; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütünden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir. ($t = 2.49$, $p = 0.02 < 0.05$) Buradan, öğrenci değerlendirmelerine göre; erkek matematik öğretmenlerinin ($\bar{X} = 339.66$), bayan matematik öğretmenlerinden ($\bar{X} = 305.99$) daha başarılı olduğu söylenebilir.

Alt Problem.3

Sicil değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar, mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır? Sicil değerlendirmelerinde; matematik öğretmenlerinin aldıkları puanların, mezun oldukları okul türüne göre normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına yer verilmiştir.

- Eğitim enstitüsünden mezun olan matematik öğretmenlerinin, sicil değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.88$, $p = 0.42 > 0.05$).
- Eğitim fakültesinden mezun olan matematik öğretmenlerinin, sicil değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.68$, $p = 0.74 > 0.05$).
- Fen edebiyat fakültesinden mezun olan matematik öğretmenlerinin, sicil değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.56$, $p = 0.92 > 0.05$).

Tablo 4. Sicil Değerlendirmelerinde; Matematik Öğretmenlerinin Aldıkları Puanların, Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1376.19	2	688.09		
Gruplar İçi	4769.31	29	164.46	4.18	0.03
Toplam	6145.50	31			

Tablo 4’de tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, sicil değerlendirmelerinde; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanların, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir ($F = 4.18$, $p < 0.05$). Tablo 5’de farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Sicil Değerlendirmelerinde; Matematik Öğretmenlerinin Aldıkları Puanların, Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Bulmak Amacıyla Scheffe Testi Sonuçları

Scheffe-Birim	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Fen Ed. Fak.	15	138.67	
Eğitim Fak.	13	146.54	146.54
Eğitim Ens.	4		158.57
Anlamlılık		0.50	0.20

Tablo 5’de Scheffe testi sonuçlarına göre, sicil değerlendirmelerinde; eğitim enstitüsünden mezun olan matematik öğretmenlerinin, fen edebiyat fakültesinden mezun olan matematik öğretmenlerinden daha başarılı oldukları söylenebilir.

Alt Problem.4

Okul yöneticisi değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar, meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta

mdır?Okul yöneticisi değerlendirmelerinde, matematik öğretmenlerinin aldıkları puanların, meslekteki kıdemlerine göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespiti amacıyla uygulanan Kolmogorov-Simirnov testi sonuçlarına yer verilmiştir.

- 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin, okul yöneticisi değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.89$, $p = 0.41 > 0.05$).
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin okul yöneticisi, değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.90$, $p = 0.39 > 0.05$).
- 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin okul yöneticisi, değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.57$, $p = 0.90 > 0.05$).
- 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin okul yöneticisi, değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.62$, $p = 0.83 > 0.05$).

Tablo 6. Okul Yöneticisi Değerlendirmelerinde; Matematik Öğretmenlerinin Aldıkları Puanların, Meslekteki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	15421.81	3	5140.60		
Gruplar İçi	44775.66	28	1599.13	3.22	0.04
Toplam	60197.47	31			

Tablo 6'de tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, okul yöneticisi değerlendirmelerine değerlendirmelerine göre matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinde aldıkları puanların meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir ($F = 3.2$, $p = 0.04 < 0.05$).

Tablo 7. Okul Yöneticisi Değerlendirmelerinde; Matematik Öğretmenlerinin Aldıkları Puanların, Meslekteki Kıdemlerine Göre Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Bulmak Amacıyla Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem	N	1	2
5 yıl ve daha az	11	317.55	
6-10 yıl	10	341.60	341.60
21-25 yıl	6	352.67	352.67
11-15 yıl	5		382.40
Anlamlılık		0.44	0.31

Tablo 7'de Scheffe testi sonuçlarına göre, okul yöneticisi değerlendirmelerinde 11-15 yıl arası kıdeme sahip matematik öğretmenlerinin, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip matematik öğretmenlerinden daha başarılı oldukları söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin; öğrenci, veli, zümre, özdeğerlendirme, müfettiş ve sicil değerlendirme puanlarının, meslekteki kıdemlerine göre normal dağılıma uygunluğu incelenerek değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğrenci, veli, zümre, özdeğerlendirme, müfettiş ve sicil değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanların, kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Fakat bu değerlendirmelerde anlamlı bir fark bulunmadığı için bu tablolara yer verilmemiştir.

Alt Problem.5

Matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanları; meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır? Matematik öğretmenlerinin, değerlendirmelerine ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanlarının, meslekteki kıdemlerine göre normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla uygulanan Kolmogorov-Simirnov testi sonuçlarına yer verilmiştir.

- 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.68$, $p = 0.74 > 0.05$).
- 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.41$, $p = 0.99 > 0.05$).
- 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.46$, $p = 0.99 > 0.05$).
- 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.76$, $p = 0.62 > 0.05$).

Tablo 8. Matematik Öğretmenlerinin, Değerlendirme Ölçütlerinden, Aldıkları Genel Değerlendirme Puanlarının, Meslekteki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3283.05	3	1094.35		
Gruplar İçi	19405.42	28	693.05	1.58	0.22
Toplam	22688.47	31			

Tablo 8'da tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, matematik öğretmenlerinin, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanlarının, kıdemlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Buradan, değerlendirme ölçütlerinden aldıkları genel değerlendirme puanları sonucunda; matematik öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine göre; başarıları arasında fark olmadığı söylenebilir ($F = 1.58$, $p = 0.22 > 0.05$)

Alt Problem.6

Özdeğerlendirme değerlendirmelerine göre; matematik öğretmenlerinin değerlendirme ölçütlerinden aldıkları puanlar, son beş yılda aldıkları ödül türüne göre farklılaşmakta mıdır? Özdeğerlendirmelerinde, matematik öğretmenlerinin değerlendirme puanlarının, son beş yılda aldıkları ödül türüne göre normal dağılım gösterip göstermediğini tespiti amacıyla uygulanan Kolmogorov-Simirnov testi sonuçlarına yer verilmiştir.

- Son beş yılda hiç ödül almayan matematik öğretmenlerinin, özdeğerlendirme puanlarının, normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.53$, $p = 0.95 > 0.05$).
- Son beş yılda teşekkür alan matematik öğretmenlerinin, özdeğerlendirme puanlarının, normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.42$, $p = 0.99 > 0.05$).
- Son beş yılda takdir alan matematik öğretmenlerinin, özdeğerlendirme puanlarının, normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.67$, $p = 0.78 > 0.05$).

- Son beş yılda maaşla ödüllendirme alan matematik öğretmenlerinin, özdeğerlendirme puanlarının, normal dağılım gösterdiği söylenebilir ($z = 0.50$, $p = 0.96 > 0.05$).

Tablo 9. Özdeğerlendirmelerinde; Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Puanlarının, Son Beş Yılda Aldıkları Ödül Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	16215.00	3	5405.00		
Gruplar İçi	45573.86	28	1627.64	3.32	0.03
Toplam	61788.87	31			

Tablo 9'da tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, özdeğerlendirmelerine göre matematik öğretmenlerinin değerlendirme puanlarının, aldıkları ödül türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. Takdir ödülü alan matematik öğretmenlerinin ($\bar{X} = 349.32$), hiç ödül almayan matematik öğretmenlerinden ($\bar{X} = 297.96$) daha başarılı oldukları söylenebilir. ($F = 3.32$, $p = 0.03 < 0.05$)

TARTIŞMA

Gerek çalışanın eşitlik ilkesine uyulması isteği, gerekse organizasyonun yapılan işin niteliğine uygun bir ücret verme arzusu iş analizinin önemini vurgulamaktadır (Barutçugil, 2002: 183). Bu çalışma EARGED tarafından belirlenmiş öğretmen yeterlikleri gözönünde bulundurularak oluşturulmuş olan performans değerlendirmesine, yeni bir yaklaşım getirmekte ve Barutçugil'in görüşleri bu çalışmayı desteklemektedir. Değerlendirilen çalışanların değerlendirme sürecine katılımları, değerlendirme sürecinin daha olumlu olmasını, çalışanların kendi eksikliklerini görmesini ve giderebilmesini sağlayabilir. Örgütte performans değerlendirme süreci, her çalışanın kendi değerlendirmesini yapmasıyla tamamlanır. Çalışanların kendi değerlendirmeleri onları harekete geçiren nedenleri, ihtiyaçlarını, arzularını ve yönelimlerini anlamak için çok yararlı araçlardır (Palmer, 1993: 10-14). Bu çalışmada değerlendirilenlerin değerlendirme sürecine katılımı sağlanmıştır. Değerlendirme sürecine katılımları öğretmenlerin değerlendirme sürecine olan güvenlerini arttırmaktadır. Palmer'ın görüşleri bu çalışmayı destekler niteliktedir. Palmer'ın(1993: 30) bireysel performans hedefleri de çalışmayı destekler niteliktedir. Performans Değerlendirmesinde yeni bir yaklaşım olan çalışma daha sonra bu alanda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacak niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenci ve veli değerlendirmelerine göre; özel ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenleri resmi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinden daha başarılıdır. Sicil değerlendirmelerine göre; Eğitim Enstitüsünden mezun olan matematik öğretmenleri Fen-Edebiyat fakültesinden mezun olan matematik öğretmenlerinden daha başarılıdır. Okul yöneticisi değerlendirmelerine göre; 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenleri, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan matematik öğretmenlerinden daha başarılıdır. Özdeğerlendirmelerine göre; son beş yılda takdir ödülü alan matematik öğretmenleri, son beş yılda hiç ödül almayan matematik öğretmenlerinden daha başarılıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Öğretmen değerlendirilmede çoklu veri kaynakları kullanılmalı, değerlendirme sonuçları öğretmene bildirilmeli, performansla yönelik geri bildirimlerden yola çıkarak, öğretmenin performansını arttırmaya yönelik hizmet içi eğitim verilmeli ve sürekli gelişimi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde; ders alanı, öğrenme-öğretme süreçlerinin yönetimi, plânlama ve hazırlık, öğretim yöntemlerini kullanma, eğitim teknolojilerini kullanma, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve öğrencilerle ilişkileri, öğrenci gelişimini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma, öğrencilere rehberlik, kişisel özellikleri ve meslekî becerileri doğrultusunda kriterler belirlenmeli ayrıca öğretmenin branş özellikleride dikkate alınarak teftiş sistemi yeniden düzenlenmelidir. Öğretmen, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmalı ve öğrenmeye rehberlik yaparak öğrencinin derse aktif katılımını sağlamalıdır. Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmeli, onların ilgi ve motivasyonlarının devamlılığını sağlamalıdır. Bu bağlamda matematik dersi günlük hayatla ilişkilendirilerek verilmeli, bazı bilgilerin ezberlenmesine yönelik bir ders değil, öğrencilerde düşünmeyi geliştirmeye yönelik bir ders olarak verilmelidir. Öğretmenler alanlarındaki gelişmeleri yakından izlemelidir. Araştırma daha fazla ilçe yapılmalıdır. Orta öğretim okullarında da benzer çalışma yapılmalıdır. Farklı branş öğretmenleri içinde benzer çalışma yapılmalıdır. Okul Yöneticisi değerlendirmelerine göre, 11 ve 15 yıl arası kıdeme sahip olan matematik öğretmenleri dışında; daha az kıdeme sahip olan matematik öğretmenleri tecrübeli öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanmalıdır. Daha fazla kıdeme sahip olan matematik öğretmenleri ise, Fakülte-Okul işbirliği çerçevesinde yeni gelişmelere yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır. Öğrenci ve veli değerlendirmelerindeki sonuca göre resmi ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrenci ve veli ile olan ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenci değerlendirmelerine göre bayan matematik öğretmenlerinin erkek matematik öğretmenlerinden daha az başarılı olma sebepleri araştırılmalıdır. Sicil değerlendirme sonuçlarına göre, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına Tezsiz Yüksek Lisans mecburiyeti devam etmelidir. Özdeğerlendirme sonuçlarına göre, matematik öğretmenlerine belirlenen başarı kriterlerine uygun şekilde takdir edici ödüller verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Barutçugil, İsmet. (2002). *Performans Yönetimi*, İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Canman, Doğan. (1993). *Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye'de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi*, Ankara: TODAİE Yayınları No: 252.
- Hacıoğlu, Fatma; Alkan, Cevat. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, İst.: Alkım Yayınevi.
- J. Palmer, Margaret. (1993). *Performans Değerlendirmeleri*, Çeviren: Doğan Şahiner, İstanbul: Rota Yayınları.
- Karasar, Niyazi. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- M.E.B., EARGED. (2000) *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- M.E.B., EARGED. (2002). *Okulda Performans Yönetimi (Taslak)*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- M.E.B., Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Uçar, A. (2001). *İstanbul İli İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İst.: Marmara Üniv., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, Gülten. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.

SUMMARY

The purpose of this study is to evaluate and compare the factors that affect the success of class in mathematics courses in primary schools at 6, 7 and 8th classes, from points of view of teachers who work in government and private primary schools. The research was carried out with mathematics teachers of 6, 7 and 8th classes, school administrators, regional inspectors, and also with students and parents of these students from 13 government and 5 private primary schools chosen in Kadıköy, Ümraniye and Üsküdar districts at Anatolian side of Istanbul during 2002-2003 educational year.

In this research which is of scanning model, inquiry as used as data collection tool. This study consists of seven chapters. First chapter of the study consists of questions about personal characteristics of mathematics teachers. 2, 3, 4, 5 and 6th chapters of the study consist of evaluation questions which were answered by students, parents, class teachers, the teacher himself and school administrator, in sequence. And last chapter consists of registry evaluation questions answered by the school administrator and data were analysed with basic statistical functions in S.P.S.S (12.0) computer program. In data evaluation, Factors of mathematics teachers performance were compared and the significance of data was calculated. The research is important for helping preservice teachers to prepare themselves to teaching and for helping course instructors and inservice teachers to teach more efficiently. Research findings might be used to make new course designs to have positive influences on students. That makes the research more important. The problem sentence of the research is, "From Factors That Affect the success of Class in Mathematics Courses in Primary Schools at 6, 7 and 8th sses; does the success differ in Mathematics Teachers who Work in vernment and Private Primary Schools?" Parallel with this problem; 20 sub problems took place. The results obtained based on these sub problems may be as below: According to student and parent evaluations; mathematics teachers who work in private primary schools are more successful than the ones who work in government primary schools. According to student evaluations; male mathematics teachers are successful than the female ones. According to registry evaluations; mathematics teachers graduated from education institute are more successful than those graduated from faculty of natural sciences. According to school administrator evaluations; mathematics teachers who have experience of 11-15 years are more successful than the ones with 5 or less years of experience. According to self-evaluations; mathematics teachers who were granted an appreciation prize in last five years are more successful than the ones who were not granted any prize in last five years. It is believed that many schools would have similar problems. For this reason, more large-scale similar studies should be conducted at all schools. In This way, many comparative studies should be done. At the same time, with the findings that came out of this research. There are given suggestions that will light the way of teachers and colleagues.

Osmangazi Üniversitesi İ. İ. B. F. Öğrencilerinin Bölüm Değişirmeyi İsteyip İstememelerinin İncelenmesi

*Examining the Student's Department Satisfactions at Osmangazi
University and Faculty of Economics and Administrative Sciences*

Sinan SARAÇLI* İsmet DOĞAN**

Zeliha KAYGISIZ* Meral KAYA******

ÖZ

Son yıllarda Türkiye'de üniversite sınavına giren öğrenci sayısındaki artışlar ve beraberinde üniversiteyi kazanan öğrenci sayılarının oransal değerlerindeki azalış dikkat çekmekte ve yapılan inceleme ve gözlemlerde üniversiteyi kazanan öğrencilerin açıkta kalma korkusu ve benzer sebepler ile bölüm tercihi yaptıkları ancak daha sonra devam ettikleri bölümlerden memnun olmadıkları ve değiştirmek istediklerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu amaçla, Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'ne 2003-2004 Eğitim Öğretim yılında kayıt yaptıran, farklı bölümlerde ve farklı sınıflardaki 664 öğrenciye anket uygulanmış ve bu öğrencilerin devam ettikleri bölümlerini değiştirmeyi isteyip istememeleri üzerinde etkili olan etmenler Chaid Analizi ile araştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bölüm Memnuniyeti, Chaid Analizi, Kategorik Veri, Bonferroni Katsayısı.

ABSTRACT

Recent years in Turkey increase of the students, joining to university exam, and the ratiol decrease of the students, winning this exam, extracts attention. According to the observations and investigations, it is determined that the successful students aren't fully satisfied with their choices and they made their choices by the fear of being a non-registered status and wish to change their schools later on. With this purpose, a questionnaire is applied to 664 students, attending to different departments and different classes of Osmangazi University and Faculty of Economics and Administrative Sciences. By this questionnaire, effects on, whether they are satisfied with their departments or wish to change, is examined with Chaid Analysis.

Key Words: Satisfaction with Department, Chaid Analysis, Categorical Data, Bonferroni Coefficient.

* Arş.Gör., Osmangazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü
ssaracli@ogu.edu.tr

** Doç.Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü
idogan@aku.edu.tr

*** Arş.Gör., Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü Sayısal Yöntemler A.B.D.
zelihak@ogu.edu.tr

**** Yrd.Doç.Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Bölümü kayameral@yahoo.com

GİRİŞ

Son yıllarda üniversite sınavına giren öğrenci sayısındaki artışlara rağmen üniversiteyi kazanan öğrenci sayılarının oransal değerlerindeki azalışın dikkat çekici boyutlara ulaştığı söylenebilir. Üniversite öğrencileri ile girilen diyaloglarda da üniversiteyi kazanan öğrencilerin açıkta kalma korkusu ile bölüm tercihi yaptıkları ve devam ettikleri bölümlerden memnun olmadıkları ve de devam ettikleri bölümleri değiştirmek istedikleri gözlemlenmiştir.

Üniversitelerde istemedikleri alana yerleştiklerini beyan edenlerden bir kısmı yeniden sınava girmekte, bir kısmı ise bir süre sonra buldukları programın kendilerine uygun olduğunu fark ederek eğitimlerine devam etmektedirler. Bir kimse istemediği bir programa yerleştirilmişse bu ya kişinin Tercih Bildirim Formunu kodlar ken hata yapmış olmasından, ya tercih edip listesine yazdığı alan hakkında başlangıçta yanlış bilgi sahibi olmasından ya da Tercih Bildirim Formunun son sıralarına, boş kalmasın diye, daha az istek duydukları programları da yazmış olmalarından ileri gelmektedir (Kuzgun, 2005).

Üniversiteye gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunun kazandıkları bölümü isteyerek ve bilerek tercih etmedikleri düşünülmektedir. Bu öğrenciler gerek üniversite sınavında açıkta kalma korkusu gerekse yapılan tercih hataları nedeni ile bilinçsiz bir şekilde girdikleri bölümü bir süre sonra benimsememekte ve devam ettikleri bölümü değiştirmek istemeleri problemi ile karşı karşıya kalmakta oldukları, bunun da zaman ve para açısından kayıplara yol açmakta olduğu görüşleri ortaya atılmıştır (I. Gençlik Şurası, 1988).

Çağdaş bir toplumda özgür bir bireyin önemli gelişim görevlerinden biri de mesleğini seçmesidir. Bir kimsenin herhangi bir konuda doğru bir seçme işlemi yapılabilmesi, ya da başka bir deyişle, sağlıklı karar verebilmesi için, her şeyden önce, neler istediğini ve bunları elde edebilmek için ne gibi olanaklara sahip olduğunu bilmesi gerekir. İyi bir üniversiteye girme uğruna istemediği bir bölüme giren bir kişi eğitim ortamından hoşnut olsa bile, eğitimin özünden hoşnut olamayacağı için başarılı da olamayabilir (Kuzgun, 2005).

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından düzenlenen I. Gençlik Şurası'nda ön çalışma raporu olarak sunulan "Yüksek Öğrenim Gençliğinin Sorunları" adlı raporda üniversite öğrencilerinin sorunları genel hatları ile ekonomik sorunlar, fiziksel ve toplumsal çevreye uyum sorunları, akademik sorunlar ve duygusal, cinsel, ahlaksal sorunlar olarak dile getirilmiştir.

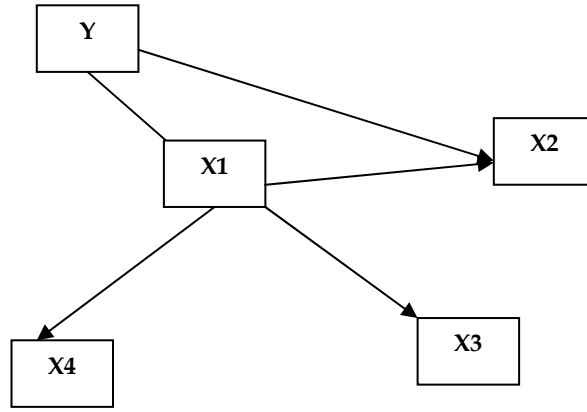
Öğrencilerin devam ettikleri bölümden memnuniyetlerini arttırmak, bu bireylerin gelecekte görev alacakları işlerindeki performanslarının da pozitif yönde artmasında rol oynayabilir. Bu düşünce ile ele alınan bireylerin bölüm memnuniyetleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler çok değişkenli istatistiksel analizlerden birisi olan Chaid Analizi ile incelenmiş ve etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Chaid Analizi, kurulan modeldeki yordayıcılar arasındaki karmaşık etkileşimleri belirlediği gibi, sonuçları anlaşılabilir bir ağaç diyagramı şeklinde sunan bir tekniktir (SmartDrill, 2001). Chaid Analizi işlem yaparken değişkendeki farklılığı gruplar içi minimum, gruplar arası maksimum olacak şekilde farklı alt gruplara veya bölümlere tekrarlı olarak ayıran bir tekniktir. Bu yöntem karmaşık bir veri setindeki yapıyı

araştırır ve bu yönden de birtakım avantajlara sahiptir. Bu avantajlar; bağımlı ve ilgilenilen olaydaki tüm değişkenlerin ölçü tipleri nominal (kategorik) ordinal veya aralıklı ölçekle ölçülmüş olabilir ve bağımsız değişkenlerin tümünün aynı tip ölçekle ölçülmüş olmasına gerek yoktur. Ayrıca analiz bir ağaç diyagramı sunarak yorumların kolay ve anlaşılır bir şekilde yapılmasına olanak sağlar.

Şekil 1’de bağımlı değişkeni en çok etkileyen homojen gruplara ayrılmış diğer değişkenler ve bu homojen grupları en iyi şekilde açıklayan ve yine homojen olan alt grupları gösteren bir örnek ağaç diyagramı bulunmaktadır (Eherler, Lehmann, 2001).



Şekil 1. Bağımlı değişkeni açıklayan, homojen alt gruplardan oluşmuş değişkenleri özetleyen diyagram örneği.

Chaid Analizi’nde önce her bir yordayıcı için en iyi değer bulunur, daha sonra yordayıcılar karşılaştırılarak en iyi yordayıcı belirlenir. Veri kümesi seçilen bu yordayıcıya göre tekrar gruplara ayrılır. Her bir alt grup bağımsız olarak tekrar analiz edilir ve daha sonraki alt gruplar oluşturulur (Kass, 1980).

Hedef değişkene göre istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığında, herhangi bir düğümdeki (node) en iyi ayırmayı belirlemek için tahmin edici değişkenin uygun kategori çiftleri birleştirilir. Bu işlem hiçbir önemsiz çift bulunmayana kadar tekrarlanır. Sonuçta en iyi tahmini veren değişken seçilir ve düğüm ayrılır (Answer Tree 1.0 Users Guide, 1998).

Chaid Analizi, kategorik değişkenlere ilişkin veri kümesini ve bağımlı değişkeni en iyi açıklayabilecek şekilde ayrıntılı homojen alt gruplara böler. Chaid Analizi bağımlı değişkeni homojen alt gruplara bölerken Ki-Kare anlamlılık testini kullanarak sonuca varır. Değişkenlerin bölünmeye uygun olup olmadığına Bonferroni düzeltilmiş p değeri kullanılarak karar verilir (Erbaş S, Güneş A, 1998).

Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin iki ve daha fazla kategoriye sahip olduğu durumlarda kullanılan Chaid Analizi verileri bağımlı değişkeni açıklayan homojen alt gruplara ayırırken ilk önce $T_j^{(i)}$ istatistiğini hesaplar ki bu cxd tablosu için ($j=1,2,\dots,c$) bilinen Ki-Kare (X^2) istatistiğidir. Eğer $T_j^{(i)} = \max T_j^{(i)}$ ise en iyi jxd tablosu için Ki-Kare değeri elde edilmiş olur ve bu durumda $T_j^{(i)}$ en anlamlı olarak seçilmiş olur. Chaid algoritması şu şekilde işler;

İlk olarak her bir bağımsız değişken için, bağımlı değişkenin kategorileri ile bağımsız değişkenin kategorileri arasında çapraz tablo oluşturulur.

2x2 alt tablosunda bağımsız değişkene ait anlamlılığı en düşük olan kategori çiftleri bulunur. Birleşmeleri anlamlı bulunan iki kategori birleştirilir bu birleşme bir bileşik kategori olarak düşünülür ve bu adım bağımsız değişkenin kendi içindeki birleşmeleri anlamsız oluncaya kadar devam eder.

Üç ya da daha çok sayıda orijinal kategori içeren bileşik kategorilerin her biri için birleşmenin tekrar çözümlendiği en önemli iki grup bulunur eğer anlamlılık bir kritik değerin altındaysa bölünme tamamlanarak ikinci adıma dönülür.

Optimum düzeyde birleştirilen bağımsız değişkenlerin her birinin anlamlılığı hesaplanır, en çok anlamlılığı olan ayrılır. Eğer bu anlamlılık kritik bir değerden büyükse seçilen bağımsız değişkenin birleştirilen kategorilerine göre veriler alt gruplara bölünür.

Henüz analiz edilmemiş veriler için birinci adıma dönülür (Doğan, 2003).

Çalışmanın uygulama kısmında Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'ne 2003-2004 Eğitim Öğretim yılında kayıt yaptıran farklı bölümlerde ve farklı sınıflardaki 664 öğrencinin devam ettikleri bölümlerini değiştirmeyi isteyip istememeleri üzerinde etkili olan etmenler araştırılmış ve bu etmenlerin önem dereceleri Chaid Analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmadaki evren, Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nin farklı bölümlerine 2003-2004 Eğitim Öğretim yılından önce, 2003-2004 Eğitim Öğretim yılında ve 2003-2004 Eğitim Öğretim yılından sonraki yıllarda kayıt yaptıracak öğrencilerin tamamı'dır. Çalışmada ele alınan örneklem ise, Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi'nin farklı bölümlerine 2003-2004 Eğitim Öğretim yılında kayıt yaptıran öğrencilerdir.

Çalışmada bağımsız değişkenler olarak öğrencilerin devam ettikleri bölümleri, bölümü tercih sırası, çevresinin devam ettiği bölüme karşı desteği, herhangi bir burs yada kredi alma durumu, barınılan yer, cinsiyet ve son olarak şu anki not ortalamaları ele alınırken, bağımlı değişken olarak öğrencilerin halen devam ettikleri bölümü değiştirmeyi isteyip istememeleri dikkate alınmıştır. Sözü edilen bu değişkenlere ait veriler, ilgili öğretim yılının bahar döneminde ders zamanlarında öğrencilere uygulanan anketler aracılığı ile derlenmiştir. Yapılan ankette elde edilen bilgilere ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmada SPSS 11.5 ve Answer Tree 1.0 Paket Programından yararlanılmıştır.

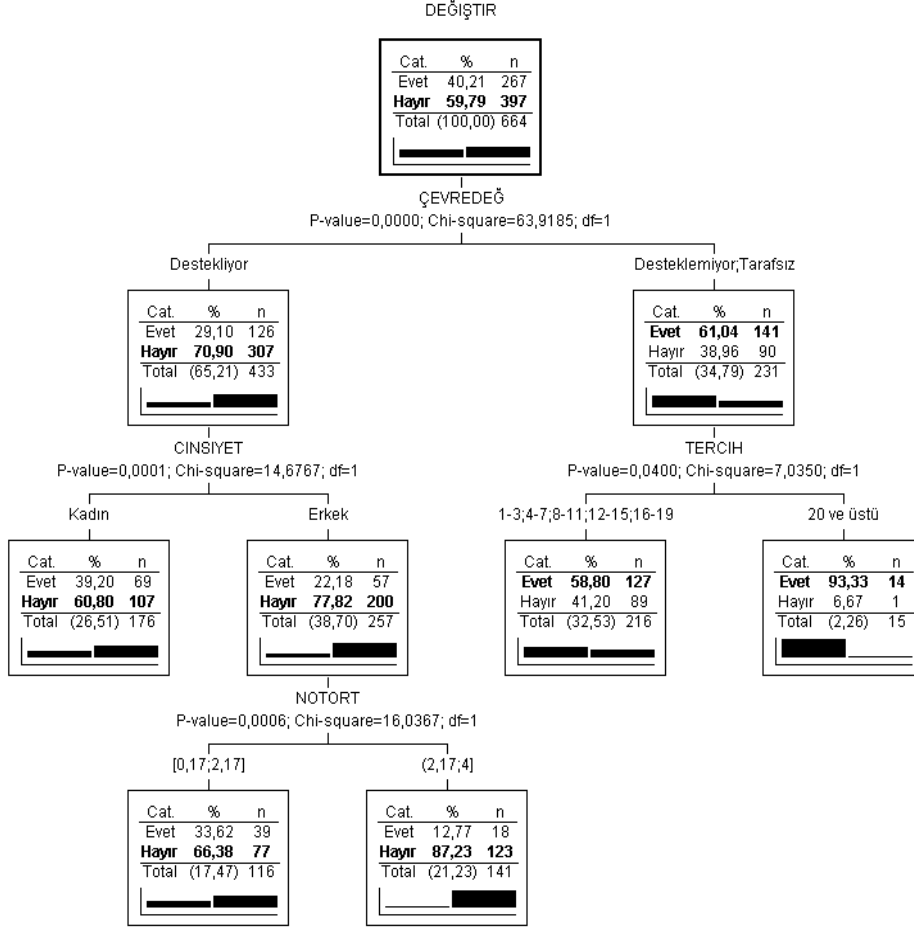
Tablo 1. Anket sonucunda değişkenlere ait ayrıntılı bilgiler.

Tahmin Edici	Düzeş Sayısı	Düzeş Tanımı	Birim sayısı -%
DEğİŞTİRME İŐTEęİ (Bağımlı Değişken)	2	1- Evet 2- Hayır	267 %40,2 397 %59,8
BÖLÜM	5	İşletme İşletme (İ.Ö.) İktisat Maliye Maliye (İ.Ö)	172 %25,9 131 %19,7 145 %21,8 150 %22,6 66 %9,9
TERCİH SIRASI		1-3 4-7 8-11 12-15 16-19 20+	145 %21,8 185 %27,9 153 %23 89 %13,4 63 %9,5 29 %4,4
ÇEVRE DESTEğİ	3	1- Evet 2- Hayır 3- Tarafsız	433 %65,2 54 %8,1 177 %26,7
BURS-KREDİ	2	1- Alıyor 2- Almıyor	439 %66,1 225 %33,9
BARINDIğI YER	6	1- Aile Yanı 2- Devlet Yurdu 3- Özel Yurt 4- Tek Başıma Evde 5- Arkadaşlarla Evde 6- Diğer	105 %15,8 146 %22,1 73 %11 27 %4,1 256 %43,1 26 %3,9
CİNSİYET	2	1- Bay 2- Bayan	414 %62,3 250 %37,7
NOT ORTALAMASI		[0-4]	664 %100

Çalışmanın uygulama kısmında Chaid Analizi'ne yer verilmesinin nedeni, bu analizin bağımlı değişken üzerinde etkili olan etmenleri bir ağaç diyagramı ile ifade ederek, diğer analizlere göre daha görsel bir biçimde yorumlanmasının mümkün olması ve hem kesikli hem de sürekli ölçüm değişkenlerinin aynı anda analize dahil edilebilmesinin verdiği üstünlüktür.

BULGULAR

Yapılan Chaid Analizi sonucunda bölüm değiştirme isteğini etkileyen, homojen alt gruplardan oluşmuş bağımsız değişkenler Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Ele Alınan Öğrencilerin Bölüm Değiştirme İsteğini Etkileyen, Homojen Alt Gruplardan Oluşmuş Bağımsız Değişkenleri Özetleyen Chaid Analizi Sonuçları.

Yapılan analiz sonucu Şekil 2 incelendiğinde, ankete katılan 664 öğrencinin %40,21'i devam ettiği bölümü değiştirmek isterken, %59,79'unun devam ettikleri bölümlerinden memnun olduğu ve dolayısıyla değiştirmek istemedikleri belirlenmiştir. Ankete katılan öğrencilerin devam ettikleri bölümü değiştirmeyi isteyip istememeleri üzerinde en önemli etmenin, çevre desteği olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, mevcut çevresi devam ettiği bölümü destekleyen öğrenciler bir grupta toplanırken, Devam ettiği bölüme mevcut çevresi tarafsız kalan ve desteklemeyen öğrencilerin ise diğer grupta yer aldığı görülmektedir. Devam ettiği bölüm mevcut çevresi tarafından desteklenen öğrencilerin %29,10'u devam ettikleri bölümlerini değiştirmek isterken, %70,90'luk büyük bir kesim öğrencinin devam ettiği bölümü değiştirmek istemediği belirlenmiştir. Çevresi devam ettiği bölüme karşı tarafsız olan ve desteklemeyen öğrencilerin ise %61,04'ü devam ettiği bölümlerini değiştirmek isterken, %38,96'luk kısmının bölümlerini değiştirmek istemedikleri belirlenmiştir.

Devam ettiği b3l3m mevcut çevresi tarafından desteklenen 3đrenciler 3zerinde b3l3mlerini değiştirme isteklerinin cinsiyetlere g3re farklılık g3sterdiği saptanmış ve Bayanların %39,20'si devam ettiği b3l3m3 değiştirmek isterken bu oran erkeklerde %22,18'dir. Yine bu gurup içinde, yani çevresinden destek g3ren erkek 3đrencilerin devam ettikleri b3l3mleri değiştirmeyi isteyip istememeleri 3zerinde not ortalamalarının etkili olduğu ve not ortalaması 0-2,17 arasında olanların homojen bir grupta toplandığı ve bu 3đrencilerin de %33'3n3n devam ettiği b3l3m3 değiştirmek isterken, % 66,38'inin devam ettiği b3l3m3 değiştirmeği istemediği belirlenmiştir. Not ortalaması 2,17-4 arasında olan diğer 3đrencilerin ise %12,77'si devam ettiği b3l3m3 değiştirmek isterken, %87,23'3n3n devam ettiği b3l3m3 değiştirmeyi istemediği belirlenmiştir.

Devam ettiği b3l3mleri çevresi tarafından desteklenmeyen ya da çevresinin taraf-sız kaldığı 3đrencilerin b3l3m değiştirme d3ř3nceleri 3zerinde, b3l3mlerini tercih ediş sıralarının 3nemli bir etken olduğu ve homojen iki grup açısından, b3l3m tercih sırası 1-19 olanlar bir grupta toplanmakta, devam ettiği b3l3m3n tercih sırası 20 ve 3st3 olan 3đrenciler ise diğer bir grupta yer almaktadırlar. Halen devam ettikleri b3l3m tercihleri 20 ve 3st3 sırada olan 3đrencilerin %93,33 gibi b3y3k bir kısmının devam ettiği b3l3m3 değiştirmeyi istedikleri, tercihleri 20'nin altında olan diğer 3đrencilerin ise %58,80'inin devam ettiği b3l3m3 değiştirmeyi istedikleri yapılan Chaid Analizi sonucunda belirlenmiştir.

TARTIşMA VE YORUM

Bu alışmada Osmangazi 3niversitesi İktisadi İdari Bilimler Fak3ltesi 3đrencilerin b3l3m memnuniyetlerini, dolayısıyla devam ettikleri b3l3m3 değiştirmeyi isteyip istememeleri 3zerinde etkili olan değişkenlerin Chaid Analizi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda, çevresinden destek almayan ve b3l3m tercihini 20 ve 3st3 sıralarda yapan 3đrencilerin devam ettikleri b3l3m3 değiştirmeyi daha çok d3ř3n3rken; çevresinden destek alan ve not ortalaması 2,17'nin 3zerinde olan erkek 3đrencilerin devam ettikleri b3l3mlerinden memnun oldukları dolayısıyla değiştirme d3ř3ncesinde olmadıkları belirlenmiştir. Devam ettikleri b3l3mleri son sıralarda tercih eden 3đrencilerin istemeyerek tercih yapmalarının sonucunda b3l3m değiştirme isteklerinin devam ettiği açıkça g3r3lmektedir.

Çalışmada ele alınan 3đrencilerin %40,21 gibi b3y3k bir oranının devam ettiği b3l3m3 değiştirmeyi istediği, bu d3ř3nce 3zerinde de yakın çevrenin 3nemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. 3niversite 3đrencilerinin b3l3m tercihlerini yaparken yakın arkadaşları ve ailelerinin etkisinde kaldıkları yapılan g3zlemler sonucunda tespit edilmiştir. 3đrencilerin başarılarını ve devam ettikleri b3l3mlere karşı heveslerini arttırmak, gerek 3niversiteye hazırlık d3neminde sağlanan rehberlik uygulamalarında gerekse 3niversite zamanında verilen eğitimlerle sağlanabilir. Ayrıca yakın çevrenin de bu konuda duyarlı olması ve bireyi destekleyici bir takım davranışlar sergilemesi de o bireyin d3ř3ncelerinde etkili rol oynayabilir.

KAYNAKÇA:

- Answer Tree 1.0 Users Guide. (1998). SPSS Inc.
- Doğan, İ., (2003). Holştayn Irkı İneklerde Süt Verimine Etki Eden Faktörlerin Chaid Analizi İle İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi* 50 (1), 65-70.
- Eherler, D., Lehmann, T. (2001). Responder Profiling With Chaid and Dependency Analysis, *Data Mining For Marketing Applications*, [Online] Retrieved on 15-March-2005, at URL: <http://www.luc.ac.be/iteo/articles/lehmann.pdf>
- Erbaş, S - Güneş A. (1998). Chaid Analizi, *İstatistik Konferansı Bildiri Kitabı* .381, Ankara
- I. Gençlik Şurası, (1988) Yüksek Öğrenim Gençliğinin Sorunları *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ön Çalışma Raporu*
- Kuzgun Y. (2005). Meslek Seçiminde Bilinmesi Gerekenler. [Online]: <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/mesleksecimi.doc> adresinden 12 Ağustos 2005 tarihinde indirilmiştir
- Kass, G.V., (1980). An Exploratory Technique for Investigating Large Quantities of Categorical Data. *Applied Statistics*, 29 (2). 119-127.
- SmartDrill. (2001). Data Mining, Analytic Techniques:CHAID,. [Online] Retrieved on 20-March-2005, at URL: <http://www.smartdrill.com/process4.html>

SUMMARY

In this study Chaid Analysis is used to examine students' satisfaction about their departmental preferences. Chaid Analysis is a type of statistical analysis which forms homogenous sub-groups to determine the effects of independent variables on dependent variables and presents the results as a form of a tree diagram. Compared to other analysis techniques Chaid analysis has an advantage (better, superior) in terms of presenting both categorical and ongoing (continuous) variables in this study.

In this study data is conducted through a survey given to 664 students who enrolled and studied in 2003-2004 year and who attended to different programs of the faculty of Economics and Administrative Sciences of Osmangazi University in order to determine these students' satisfaction on their preference about their programs. For this reason students were asked if they would prefer changing their programs to which they have attended. The reasons of their answers have also been explored through different questions on the subjects such as the names of their programs, their program choice ranks in the university exams, any support from their close friends and relatives about their program choices, any scholarship or fellowship that they are taking, their accommodation situation, their sex and their GPA in the time of the data collection.

As the result of the analysis 40.2% of students stated that they would like to change their programs. However, 59.8% of students were happy with their programs and they would rather continue (stay) in their department.

It is determined that community support is the most effective factor on students who would like to stay or change their departments. Students' sex made a difference in the choices of the students who receive community (environmental) support. In the male students' choices the difference was determined in their GPAs. The 29.10 % of students who receive community support would prefer changing their departments whereas the 61.04 % of students who don't receive any support on their choices and decisions would rather change their department. In the students who don't have any community support the effective factor was determined as the order of the departmental choice in the list of the university entrance exam. Two homogenous groups are formed; one group includes the students whose departmental choices are in the first 20 in the university entrance exam choice list, and the other group's choices are below the first 20 in the list. In the university entrance exam choice list, among the students who enrolled their schools from their first 20 choices in the list, 93.33 % of students would want to change their programs. Among the students who enrolled their schools from below the first 20 choices in the list, 58 % of students preferred departmental change.

The results show that educational success of the students, being the future of the society, depends on their voluntary departmental choices as well as community support such as their family, relatives and friends. To take a positive step in this matter, students should be well-informed about the departments and programs of the schools to make smart choices considering their potentials since it is important for them to enjoy their education.

Eğitim Sendikalarından Öğretmenlerin Beklentileri

Teachers' Expectations From The Education Unions

Ruhi SARP KAYA*

ÖZ

Araştırmanın amacı, eğitim sendikalarından öğretmenlerin beklentilerinin neler olduğunu saptamaktır. Araştırmanın evreni, Manisa Merkez ilçedeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 1814, örnekleymiye, 181'i ilköğretim, 208'i ortaöğretim öğretmeni olmak üzere 389 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verileri, 5'li Likert tipi ölçekle toplanmıştır. Araştırmanın önemli bazı sonuçları şöyledir: Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin en yüksek beklentileri özlük hakları boyutunda ($X=4,51$), en düşük beklenti ise, dayanışma boyutundadır ($X=3,81$). Öğretmenlerin eğitim sendikalarından en düşük beklentisi "Okullarda din eğitiminin yaygınlaştırılmaya çalışması"dır ($X=2,83$); en yüksek beklentisi ise "Eğitimin her kademesinde her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkılması"dır ($X=4,59$).

Anahtar sözcükler: Öğretmen, sendikal beklenti, örgütlenme

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the expectations of teachers from the education unions. The sample population consisted of 1814 teachers working in the schools in the center district of Manisa province and the sample consisted of 389 teachers. The research data were collected through Likert type scale. The main result of the survey is that: Teachers' highest levels of expectations are in the personnel rights dimension ($X=4.51$), their lowest levels of expectations are of the solidarity dimension ($X=3.81$). Teacher's lowest level of the union-related expectation was The study of spreading education of religion at school's" ($X=2.83$) and the highest level expectation was "Opposing to every sexual discrimination at every level of education" ($X=4.59$).

Key Words: Teacher expectations, teacher unions, organization.

GİRİŞ

Türkiye'deki sendikacılık hareketleri, demokratikleşme çabalarına koşut olarak yarı feodal ve yarı sömürge koşullar içinde doğmaya başlamıştır. Bu güne kadar geçen sürede de Türkiye'nin feodalizmin kalıntılarından tümüyle sıyrılmış ve sanayileşmiş bir ülke haline gelmesi mümkün olmamıştır. Bu durum, Türkiye'deki sendikal hareketlerde, belli bir sınıf bilincinin egemen öge olmayışının başta gelen nedenlerindendir (Işıklı, 1995). Dünyada öncelikle özel işletmelerdeki işçilere sendikal haklar verilmiş, kamu kesiminde çalışanlara özellikle de memurlara sendika hakkı daha geç ve sınırlı özgürlüklerle tanınmıştır (Gerşil, 1997). Bu durum, Türkiye'de de benzer bir seyir izlemiştir.

* Ruhi Sarpkaya, Adnan Menderes Ün. Eğitim Fakültesi, rsarpkaya@adu.edu.tr

Türkiye’de ilk öğretmen örgütü, 1908’de Encümen-i Muallimin’le kuruldu. 1909’da başkanı tutuklanarak kapatıldı. Bu gelişmeden sonra, öğretmenler 1963 yılına gelinceye kadar, örgütlenmelerini hep “dernek” statüsünde sürdürdüler (Altunya, 1996).

Öğretmen örgütlenmesinde 1961 Anayasasının getirdiği özgürlük ortamı bir dönüm noktası olmuştur. 1961 Anayasasının 46. maddesiyle kamu görevlilerine de sendika hakkı tanındı. Bu Anayasaya dayalı olarak 1965’te çıkarılan ‘Devlet Personeli Sendikaları Kanunu’ toplu pazarlık ve grev hakkını içermiyordu (Canman, 1995; Altunya, 1998). Bu yasaya dayanarak ilk memur sendikası 1965’te, Türkiye Devlet Büro Görevlileri Sendikası adıyla kuruldu. Memur sendikalarının en önemlileri, 1965’te kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ve Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası’ydı. Bu iki sendikanın 15-19 Aralık 1969’ta gerçekleştirdikleri “Büyük Öğretmen Boykotu” Türkiye’deki en önemli grevlerin başında gelmektedir (Koç, 1992; Gerşil, 1997).

Öğretmenlerin bu örgütlü uyanışı, kısa zamanda egemen güçleri de uyandırmıştı. Nitekim 12 Mart 1971’de yapılan askeri darbenin ardından 1961 Anayasasının 46. maddesindeki “çalışanlar” sözcüğü yerine “işçiler” sözcüğü kondu. Ayrıca 119. Madde şu biçime sokuldu: “Memurlar siyasi partilere ve sendikalara üye olmazlar” TÖS, bu yasal düzenlemelerden sonra, kendi üyelerine “Tüm Eğitim ve Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği” ni (TÖB-DER) kurdurdu. TÖB-DER de 1980 askeri darbesinden sonra kapatıldı. Yöneticilerin çoğu hapse atıldı, sürüldü (Baykurt, 2000; Koç, 1992).

12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra, 1986’da sekiz öğretmenin öncülüğünde ABECE adında bir eğitim dergisi çıkarıldı. Dernekler yasası öğretmenlerin derneklere üye olmasını engelliyordu. Bu yüzden ABECE dergisi etrafında toplananlar, emekli öğretmenlere “Eğitimciler Derneği”ni (EĞİT-DER) kurdurdular. EĞİT-DER’in asıl kuruluş amacı, öğretmenlere sendikalaşma yolunu açmaktı. EĞİT-DER’in ve akademik çevrelerin çabalarıyla 1981 Anayasasında memurların sendikalaşmasını yasaklayan ya da serbest bırakan bir hüküm olmadığı saptandı. Bu durum, memur sendikalarının kuruluşuna hukuksal bir zemin oluşturdu. Ayrıca Türkiye’nin imzaladığı İLO sözleşmeleri, İnsan Hakları Avrupa sözleşmesi gibi belgeler de iç hukuku bağlayıcı belgeler olarak kabul edildi. 28 Mayıs 1990’da Eğitim İş Kolu Kamu Görevlileri Sendikası (Eğitim-İş) kuruldu. Bu sendika 1971den sonra kurulan ilk memur sendikası oldu. 13 Kasım 1990’da Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğit-Sen) kuruldu (Altunya, 1998).

Bugün Türkiye’de Eğitim-Sen (Demokratik sol), Türk-Eğitim-Sen (Milliyetçi sağ) ve Eğitim-Bir (Muhafazakar sağ) gibi farklı ideolojilere sahip öğretmen sendikaları bulunmaktadır (Güneş & Güneş, 2003). Ancak 2002’de çıkarılan memur sendikaları yasasıyla memurlara grev ve toplu sözleşme hakkı tanınmamıştır. Ancak 2003 yılına girerken Türkiye’deki öğretmenler, 1971’de ellerinden zorla alınan haklarını (grev, toplu sözleşme hakkı hariç) tekrar elde edebilmişlerdir.

Türkiye’de memur sendikacılığının gelişimindeki bu zorlu süreç, öğretmenlerin sendikal beklentilerini de etkilemiştir. Çevik’e (2000) göre, Türkiye’de sendikacılık geniş bir kitle hareketi olarak değil, çekirdek kadro örgütlenmesi olarak ortaya çıkmıştır. Kitlelilik zaman-zaman yakalanmış, ancak bu durum sürekli olmamıştır. Gezen de (2001) Türkiye’deki memur sendikalarının kitleleşmemesinin başlıca nedenini, sendika yöneticilerinin belli bir ideolojiye yoğunlaşan siyasal tutumlarında görmektedir. Yıllarca öğretmen sendikalarına yasakçı, sınırlayıcı ve suçlayıcı yaklaşan devletin tavrı, öğretmenlerin sendikalardan beklentilerini de etkilemektedir. Bu

nedenle öğretmenler siyasal risk almaktan kaçınmakta ve kurulu sendikalara daha temkinli yaklaşmaktadırlar. Nitekim Top (1999) araştırmasında, Bakanlık yöneticilerinin öğretmen sendikalarının öğretimsel konularla ilgili kararlara olumlu yaklaşmakta olduğunu, politik konulardaki kararlara katılmalarına ise olumsuz yaklaşmakta olduklarını bulmuştur.

Taş'ın (1995) ilköğretim öğretmenlerinin eğitim sendikalarından beklentilerini saptadığı araştırmasına göre, öğretmenlerin sendikalardan en önemli beklentileri şunlardır: Ekonomik hakların düzenlenmesi, eğitim sorunlarının çözümünde Bakanlığa sendikaların yardımcı olması, üyelerine hukuksal yardım yapması, atamalarda ve yükseltmelerde sendikaların etkili olmasıdır.

Erdem'in (1996) araştırmasında da ilköğretim öğretmen ve yöneticileri eğitim sendikalarından şu isteklerin gerçekleşmesini beklemektedirler: Ortak mesleki, ekonomik, özlük hakları koruyup geliştirmeleri, Atatürk İlke ve Devrimlerini korumaları, sendika içi demokrasiyi işletmeleri, ulusal, lâik, çağdaş eğitim sisteminin gerçekleştirilmesi ve eğitim sendikalarının eğitim sektöründe herkese açık olması.

Görüldüğü gibi Türkiye'deki öğretmenlerin sendikal mücadeleleri zorlu bir süreçten geçmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin yıllarca mücadele ederek elde ettikleri sendikalarından ne bekledikleri saptanmaya çalışılmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim sendikalarından beklentileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin sendikal beklentileri ölçeğın boyutlarına (özlük, kadın-erkek eşitliğı, dayanışma, dini ve milli duyarlılık ve toplumsal duyarlılık) göre hangi düzeydedir ?
2. Öğretmenlerin en yüksek ve en düşük düzeydeki sendikal beklentileri nelerdir?
3. Ölçeğın alt boyutlarıyla ilişkili olarak öğretmenlerin sendikal beklentileri onların kişisel değışkenlerine göre (Cinsiyet, ceza alıp almamalarına, sendikalara üyelik durumlarına göre, kıdem, mezun olunan okul, brans ve okul kademesine) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Manisa Merkez ilçedeki resmi ortaöğretim ve ilköğretim okullarında görev yapan 1814 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alma işleminde, oranlı küme örnekleme yöntemi izlenmiştir. 11 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin 450'si rastlantısal örnekleme tekniğıyle örnekleme dahil edilmiş, ancak bu öğretmenlerin 181'i anketi yanıtlamıştır. 9 Ortaöğretim okulunda çalışan 300 öğretmen rastlantısal örnekleme tekniğıyle örnekleme alınmış, ancak 208 öğretmen anketi yanıtlamıştır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarından 181, ortaöğretim okullarından 208 olmak üzere 389 öğretmenden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin sendikal beklentilerini ölçmek amacıyla "Öğretmenlerin Eğitim Sendikalarına İlişkin Beklentilerini Belirleme Ölçeğı" geliştirilmiştir. Bu ölçeğın geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar şu şekilde özet-

lenebilir: İlk olarak, araştırmacı tarafından ilgili yerli ve yabancı alanyazın incelenmiştir. Erdem'in (1996) "İlkokul Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Eğitim Sendikalarından Beklentileri" adlı ölçeği incelenmiş, alanyazın taraması sonucunda belirlenen yeni maddeler de eklenerek oluşturulan 72 maddelik ölçek formu, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan değerlendirme sonucunda son biçimi verilen 56 maddelik form, Manisa ili Merkez ilçede görev yapan toplam 389 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Beklenti düzeylerini belirlemeye yönelik, "Aşağıda verilen sendikal amaçlar sizce ne kadar önemli olmalıdır?" sorusuna karşılık "çok önemli (5), önemli (4), kararsızım (3), az önemli (2), önemsiz (1)" seçenekleri sıralanmıştır.

Faktör analizine geçilmeden önce, maddelerin anti-imağ korelasyon katsayılarına bakılmış ve .50'nin altında olan maddeler atılmıştır. Daha sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Faktör analitik çalışma birkaç kez tekrarlandıktan sonra, ölçeğin öz değeri 1.00'in üzerinde olan beş faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin toplam varyansın % 57.70' ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değerinin .80 olduğu ve bu değerin yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Çözümüne ulaşmak için 6 iterasyon yeterli olmuştur. Böylece yorumlanması kolay, basit ve kararlı bir örüntü elde edildiği düşünülmektedir.

Beş faktörlü ve varimaks dönüştürme yöntemine göre bulunan bu çözümde, faktör yükleri incelenmiş ve faktör yükleri .50'nin altında olan maddeler ve birden fazla faktöre yüklenen faktör yükleri arasındaki farkı .25'ten az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte kalan toplam 19 maddenin 4'ü birinci faktöre (α :.69), 5'i ikinci faktöre (α :.71), 3'ü üçüncü faktöre (α :.80) 4'ü dördüncü faktöre (α :.67), 3'ü beşinci faktöre (α :.68) yerleşmiştir.

Çizelge 1. Öğretmenlerin Eğitim sendikalarına İlişkin Beklentilerini Belirleme Ölçeği Alt Ölçekler, Alt Ölçeklerde Yer Alan Maddeler ve Maddelerin Kaynağı

Alt Ölçekler	Maddeler
Özlük Hakları Ölçeği	1. Üyelerine daha yeterli ücret sağlamaya çalışması (Erdem, 1996)
	3. Üyelerinin akademik haklarını koruyarak geliştirmesi (Erdem, 1996)
	4. Üyelerinin eğitim koşullarını geliştirmesi
	9. Üyelerinin ekonomik haklarını koruyarak geliştirmesi (Erdem, 1996)
Kadın Erkek Eşitliği Ölçeği	20. Mesleki yaşamda kadın-erkek eşitliğinin sağlanması (Erdem, 1996)
	26. Üyelerinin mesleki gelişimine katkıda bulunması
	31. Kadın üyelerinin mesleki faaliyetlerini kolaylaştırması (Erdem, 1996)
	34. Kadın üyelerinin özelliklerinden doğan ek haklarını alması
Dayanışma Ölçeği	37. Eğitimin her kademesinde her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkılması
	53. Üyelerinin çıkarları doğrultusunda yardımlaşma sandığı kurması
	54. Üyelerinin çocukları için yurtlar açması
Dini ve Millî Değerler Ölçeği	55. Üyelerinin beslenme koşullarını iyileştirmesi
	5. Sendikal etkinliklerde, Türk milletinin bölünmez bütünlüğünü savunması
	21. Okullarda din eğitiminin yaygınlaştırılmaya çalışması
Toplumsal Duyarlılık Ölçeği	30. Millî değerlere bağlı eğitim sisteminin gerçekleştirilmeye çalışılması (Erdem, 1996)
	46. Eğitim sisteminin manevî değerlere önem vermesini savunması
	28. Sendikal hakların (grevi, toplu sözleşme vb.) elde edilmesine çalışması
Toplumsal Duyarlılık Ölçeği	40. Toplumsal sorunlar karşısında sendikanın düşüncelerini açıklaması
	49. Toplumsal sorunların çözümünü için meşru ve demokratik baskı gücü oluşturması (Erdem, 1996)

Bu araştırmada istatistiksel teknik olarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark çıktığında farkın kaynağını bulmada Scheffe, Dunnett C, Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinin hepsinde alfa değeri $\alpha=.05$ düzeyinde kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, SPSS 11.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Aşağıda ölçek aracılığıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 3'te, öğretmenlerin eğitim sendikalarından beklentilerinin ölçeğin alt boyutlarına göre ne düzeyde olduğunu gösteren ortalamalar verilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmenlerin Eğitim Sendikalarından Beklentilerinin Ölçeğin Boyutlarına Göre Ortalamaları

Alt Boyutlar	N	X	S
Özlük hakları	389	4.51	.54
Kadın-Erkek Eşitliği	389	4.31	.63
Dayanışma	389	3.81	1.05
Dini ve Millî Değerler	389	3.89	.84
Toplumsal Duyarlılık	389	4.35	.72

Çizelge 2'de öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin en yüksek beklentilerinin "özlük hakları" boyutunda ($X=4.51$) "çok önemli" düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük beklenti ise, dayanışma boyutunda ($X=3.81$) "önemli" düzeyindedir. Öğretmenlerin diğer alt boyutlara ilişkin beklentileri de "çok önemli" ve "önemli" düzeyindedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 3'te, ölçekle elde edilen verilere göre, öğretmenlerin eğitim sendikalarından en yüksek ve en düşük üçer beklentisi sıralanmıştır.

Çizelge 3. Öğretmenlerin Eğitim Sendikalarından En Yüksek Ve En Düşük Üçer Beklentisi

	Madde No	Maddeler	X	S
En düşük beklentileri	21	Okullarda din eğitiminin yaygınlaştırılmaya çalışması	2.83	1.47
	55	Üyelerinin beslenme koşullarını iyileştirmesi	3.69	1.28
	46	Eğitim sisteminin manevî değerlere önem vermesini savunması	3.85	1.23
En yüksek beklentileri	37	Eğitimin her kademesinde her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkılması	4.59	.75
	3	Üyelerinin akademik haklarını koruyarak geliştirmesi	4.55	.75
	9	Üyelerinin ekonomik haklarını koruyarak geliştirmesi	4.54	.70

N: 389

Çizelge 3'e göre öğretmenlerin eğitim sendikalarından en düşük üç beklentisi sırayla şunlardır: "Okullarda din eğitiminin yaygınlaştırılmaya çalışması" ($x=2.83$) "kararsızım", "Üyelerinin beslenme koşullarını iyileştirmesi" ($x=3.69$) ve "Eğitim sisteminin manevî değerlere önem vermesini savunması" ($x=3.85$). Öğretmenlerin son iki maddeye ilişkin beklentileri "önemli" düzeyindedir.

Çizelge 3'e göre, öğretmenlerin eğitim sendikalarından en yüksek üç beklentisi sırayla şunlardır: "Eğitimin her kademesinde her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkılması" ($x=4.59$), "Üyelerinin akademik haklarını koruyarak geliştirmesi" ($x=4.55$) ve "Üyelerinin ekonomik haklarını koruyarak geliştirmesi" ($x=4.54$). Öğretmenlerin bu üç maddeye ilişkin beklentileri "çok önemli" düzeyindedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çizelge 4'te ölçeğin alt boyutları ile ilişkili olarak, öğretmenlerin beklentilerinin onların kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Çizelge 4. Ölçeğin Alt Boyutları ile İlişkili Olarak Öğretmenlerin Beklentilerinin Disiplin Cezası Durumuna Göre t- Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ceza Durumu	N	X	S	sd	t	p
Dini ve Millî Değerler	Var	61	3.55	1.06	387	-	.000*
	Yok	328	3.95	0.77			
Toplumsal Duyarlılık	Var	61	4.66	0.44	387	3.687	.000*
	Yok	328	4.30	0.75			
Özlük hakları	Var	61	4.52	0.47	387	.036	.972
	Yok	328	4.51	0.55			
Dayanışma	Var	61	3.82	1.16	387	.046	.964
	Yok	328	3.81	1.03			
Kadın erkek eşitliği	Var	61	4.43	0.60	387	1.721	.86
	Yok	328	4.29	0.63			

* $p<.05$

Çizelge 4'e göre, "Dini ve millî değerler" ve "Toplumsal duyarlılık" alt boyutlarında, öğretmenlerin beklentileri, sendikal etkinliklerinden dolayı ceza alıp almadıklarına göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sendikal etkinliklerden dolayı bir disiplin cezası alan öğretmenler, almayanlara göre, "Dini ve millî değerler" alt boyutunda daha düşük; "Toplumsal duyarlılık" alt boyutunda daha yüksek düzeyde beklentiyeye sahiptirler. "Özlük hakları" "Dayanışma" ve "Kadın erkek eşitliği" alt boyutlarında ise $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 5. Ölçeğin Alt Boyutları ile İlişkili Olarak Öğretmenlerin Beklentilerinin Bir Sendikaya Üye Olup Olmama Göre T- Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Üye olup olmama	N	X	S	sd	t	p
Dini ve Millî Değerler	Üye	226	3.72	0.90	387	-4.783	.000*
	Üye değil	163	4.12	0.68			
Toplumsal Duyarlılık	Üye	226	4.47	0.61	387	3.994	.000*
	Üye değil	163	4.18	0.83			
Özlük hakları	Var	226	4.53	0.47	387	.822	.412
	Yok	163	4.49	0.62			
Dayanışma	Var	226	3.88	1.01	387	1.277	.202
	Yok	163	3.73	1.10			
Kadın erkek eşitliği	Var	226	4.29	0.65	387	-.643	.521
	Yok	163	4.33	0.60			

* $p<.05$

Çizelge 5'e göre, "Dini ve millî değerler" ve "Toplumsal duyarlılık" alt boyutlarında, öğretmenlerin beklentileri, bir eğitim sendikasına üye olup olmadıklarına göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bir eğitim sendikasına üye olan

Açıklama [a1]: Araştırma sorunuz ile tablonuz arasında farklılık var. Nicin ölçeğin alt boyutları ile karşılaştırma yapar iken iki alt boyutu aldınız. Diğer alt boyutları da eklemelisiniz.

öğretmenler, olmayanlara göre, “Dini ve milli değerler” alt boyutunda daha düşük; “Toplumsal duyarlılık” alt boyutunda ise daha yüksek düzeyde beklentiye sahiptirler. “Özlük hakları”, “Kadın-erkek eşitliği” ve “Dayanışma” alt boyutlarında ise $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 6. Ölçeğin Alt Boyutları ile İlişkili Olarak Öğretmenlerin Beklentilerinin Üye Oldukları Sendikaya Göre T- Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Sendika Türü	N	X	S	sd	t	p
Dini ve Milli Değerler	Eğitim-Sen	167	3.50	0.87	224	-6.895	.000*
	Türk Eğitim -Sen	59	4.35	0.64			
Toplumsal Duyarlılık	Eğitim-Sen	167	4.50	0.59	224	1.171	.243
	Türk Eğitim -Sen	59	4.40	0.65			
Özlük hakları	Eğitim-Sen	167	4.57	0.44	224	1.943	.053
	Türk Eğitim -Sen	59	4.43	0.52			
Dayanışma	Eğitim-Sen	167	3.90	1.00	224	.513	.609
	Türk Eğitim -Sen	59	3.81	1.04			
Kadın erkek eşitliği	Eğitim-Sen	167	4.37	0.60	224	3.327	.001*
	Türk Eğitim -Sen	59	4.05	0.74			

* $p<.05$

Çizelge 6’ya göre, “Dini ve milli değerler” ve “Kadın-erkek eşitliği” alt boyutlarında, öğretmenlerin beklentileri, üye oldukları eğitim sendikasına göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim-Sen’ e üye olan öğretmenler, Türk Eğitim-Sen’e üye olanlara göre, “Dini ve milli değerler” alt boyutunda daha düşük; “Kadın-erkek eşitliği” alt boyutunda ise, daha yüksek düzeyde beklentiye sahiptirler. “Özlük hakları”, “Toplumsal duyarlılık” ve “Dayanışma” alt boyutlarında ise $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Yapılan t-testi sonucunda öğretmenlerin beklentilerinin, “özlük hakları” (kadın X: 4.52, Erkek X: 4.51, t:.276), “Kadın-erkek eşitliği” (Kadın X: 4.36, Erkek X: 4.27, t:1.397), “Dayanışma” (Kadın X: 3.80, Erkek X: 3.83, t:-.263), “Dini ve milli değerler” (Kadın X: 3.87, Erkek X: 3.90, t:-.437) ve toplumsal duyarlılık (Kadın X: 4.30 Erkek X: 4.39, t:-1.121) alt boyutlarında cinsiyete göre $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çizelge 7. Ölçeğin Alt Boyutları ile İlişkili Olarak Öğretmenlerin Beklentilerinin Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
Dini ve milli değerler	Gruplararası	1.932	5	.386	.548	.740
	Grupiçi	270.341	383	.706		
	Toplam	272.273	388			
Toplumsal duyarlılık	Gruplararası	5.862	5	1.172		.046*
	Grupiçi	196.542	383	.513	2.285	
	Toplam	202.404	388			
Özlük hakları	Gruplararası	3.898	5	.780		.018*
	Grupiçi	108.400	383	.283	2.754	
	Toplam	112.297	388			
Dayanışma	Gruplararası	8.437	5	1.687		.175
	Grupiçi	418.224	383	1.092	1.545	
	Toplam	426.661	388			
Kadın erkek eşitliği	Gruplararası	3.266	5	.653		.142
	Grupiçi	150.131	383	.392	1.666	
	Toplam	153.396	388			

* $p<.05$

Açıklama [a2]: Diğer alt boyutlarında buraya eklemelisiniz. Diğer boyutları niçin ayırdığınız belli değil.

Açıklama [a3]: Tekrar tüm tabloları tüm alt boyutlara göre vermelisiniz. Aksi takdirde problemi ile yanıtınız arasında farklılık ortaya çıkacaktır. Bu nedenle ya problemi değiştirin ya da tabloyu

Çizelge 7'ye göre, "Özlük hakları" ve "Toplumsal duyarlılık" alt boyutlarında, öğretmenlerin beklentileri, kıdeme göre $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu bulmak için "Özlük hakları" alt boyutunda Dunnett C, "Toplumsal duyarlılık" alt boyutunda ise Tukey HSD analizleri yapılmıştır. Bu durumda, "Özlük hakları" alt boyutunda 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($X=4.74$), 16-20 yıl ($X=4.46$) ve 21-25 yıl ($X=4.47$) arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir beklentiye sahiptirler. "Toplumsal duyarlılık" alt boyutunda ise 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($X=4.60$), 0-5 yıl ($X=4.21$) ve 21-25 yıl ($X=4.27$) arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir beklentiye sahiptirler. "Dayanışma", "Kadın-erkek eşitliği" ve "Dini ve milli değerler" alt boyutlarında ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 8. Ölçeğin Alt Boyutları ile İlişkili Olarak Öğretmenlerin Beklentilerinin Branşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	KT	sd	KO	F	p
Dini ve milli değerler	Gruplararası	7.239	4	1.810	2.622	.035*
	Grupiçi	265.034	384	.690		
	Toplam	272.273	388			
Toplumsal duyarlılık	Gruplararası	5.845	4	1.461	2.855	.024*
	Grupiçi	196.560	384	.512		
	Toplam	202.404	388			
Özlük hakları	Gruplararası	5.309	4	1.327	4.764	.001*
	Grupiçi	106.988	384	.279		
	Toplam	112.297	388			
Dayanışma	Gruplararası	5.595	4	1.399	1.276	.279
	Grupiçi	421.066	384	1.097		
	Toplam	426.661	388			
Kadın erkek eşitliği	Gruplararası	1.793	4	.448	1.135	.339
	Grupiçi	151.604	384	.395		
	Toplam	153.396	388			

* $p < .05$

Çizelge 8'e göre, "Özlük hakları", "Dini ve milli değerler" ve "Toplumsal duyarlılık" alt boyutlarında öğretmenlerin beklentileri, branşlarına göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu bulmak için "Özlük hakları" alt boyutunda Scheffe, "Dini ve milli değerler" ve "Toplumsal duyarlılık" alt boyutlarında ise Tukey HSD analizleri yapılmıştır. Bu durumda, "Özlük hakları" alt boyutunda sosyal bilgiler branşındaki öğretmenler ($X=4.64$), Fen bilimleri branşındaki öğretmenlere ($X=4.32$) göre daha yüksek bir beklentiye sahiptirler. "Dini ve milli değerler" alt boyutunda sosyal bilgiler branşındaki öğretmenler ($X=3.80$), meslek dersleri branşındaki öğretmenlere ($X=4.32$) göre daha düşük bir beklentiye sahiptirler. "Toplumsal duyarlılık" alt boyutunda ise, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenler ($X=4.43$), Fen bilimleri branşındaki öğretmenlere ($X=4.11$) göre daha yüksek bir beklentiye sahiptirler. "Dayanışma" ve "Kadın-erkek eşitliği" alt boyutlarında ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Yapılan varyans analizleri sonucunda, öğretmenlerin beklentileri, ölçeğin alt boyutlarında, okul kademesine (ilköğretim 1. ve 2. kademe ve ortaöğretim) ve mezun oldukları okula göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Açıklama [a4]: Tüm boyutlara yer verin ve yorumları tekrar yazın.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin en yüksek beklentileri “özlük hakları” boyutunda “çok önemli” düzeyindedir. Bu boyutun içeriğine bakıldığında, ekonomik ve akademik haklarla ilgili beklentilerin olduğu görülmektedir. Nitekim iki büyük eğitim sendikasının en çok seslendirdikleri sorunların başında, ekonomik koşulların düzeltilmesi ve genel eğitim sorunlarının çözülmesi gelmektedir (Eğitim-Sen, 2005; Türk Eğitim-Sen, 2005). Top’un (1999) araştırmasında, özlük hakları konusunda öğretmenler, sendikaların kararlara katılmasını “çok” düzeyinde istemiştir. Yine Erdem’in (1996) ve Taş’ın (1995) araştırmasında, öğretmenlerin özlük haklarının geliştirilmesinde yüksek düzeyde beklentiye sahip oldukları ileri sürülmektedir.

Öğretmenlerin “dayanışma” alt boyutundaki beklentilerinin daha düşük düzeyde olması, son yıllardaki küreselleşme ideolojisinin doğal bir etkisi olarak görülebilir. Çünkü yeni kapitalist sistemin özünü dayanışma değil, bireycilik oluşturmaktadır (Gündüz, 2004; Kızılcılık, 2002).

Öğretmenlerin en düşük beklentileri içinde “Okullarda din eğitiminin yaygınlaştırılması için çalışılması” birinci sırada ve “Eğitim sisteminin manevi değerlere önem vermesini savunması” maddesi de üçüncü sırada yer almaktadır. Bu bulgu, eğitim sistemimizin Cumhuriyetle birlikte başlayan laikleşme sürecinin tam olmasa da başarıya ulaştığının bir göstergesi olabilir. Tam olmasa da diyoruz, çünkü eğitim sistemimizin laikleşme süreci özellikle 1980 sonrasında kesintiye uğramıştır (Karakütük, 2001; Sarpkaya, 1997; Tanilli, 1996). Din eğitimiyle ilgili, öğretmenlerin beklentilerinin ortalamaları nitel olarak “kararsız” seçeneğine karşılık gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin laiklik ve din eğitimi konusunda yeterince bilinçlendirilmemesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin en düşük beklentileri içinde “Eğitimin her kademesinde her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkılması” ($x=4.59$) maddesi birinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin, sendikalardan cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkmalarını beklemeleri olumlu bir davranıştır. Ancak bu beklentilerinin eğitim sistemimize çok olumlu ve yaygın biçimde yansıtıldığını söylemek zor görünüyor. Nitekim Helvacıoğlu (1996) ve Gök (2004) eğitim sistemimizde cinsiyetçiliğin yaygın olduğunu ileri sürmektedir. Türkoğlu (1999) da araştırmasında, kadın öğretmenlerin eğitim sistemi ve sendikall etkinliklerde fiilen ayrımcılıkla karşılaştığını ileri sürmektedir.

Eğitim-Sen’e üye olan öğretmenler, Türk Eğitim-Sen’e üye olanlara göre, “Dini ve milli değerler” alt boyutunda daha düşük; “Kadın-erkek eşitliği” alt boyutunda ise daha yüksek düzeyde beklentiye sahiptir. Bu durum, iki sendika arasındaki, sendikall anlayış farkından kaynaklanıyor olabilir. Türk Eğitim-Sen mücadelesini, ülkenin genel sosyal, politik ve ekonomik sorunlarından daha çok eğitim sorunlarıyla sınırlandırma eğilimindedir. Aynı zamanda, Türk Eğitim-Sen sorunların çözümünde sağ ideolojik yönelimli bir politika izlemektedir. Sağ ideolojiler de genelde dini ve milli değerlere daha çok vurgu yaparlar. Eğitim-Sen ise eğitim sorunlarını ülkenin genel sorunlarından ayrı olarak düşünmemektedir. Bu nedenle Eğitim-Sen hem öğretmenlere özgü sorunları hem de toplumsal ve politik sorunları dile getirmektedir. Eğitim-Sen sol ideolojik yönelimli bir politika izlemektedir. Sol ideolojiler ise genelde yerelden daha çok evrensel değerlere vurgu yaparlar (Güneş ve Güneş, 2003; Kongar 1993; Eğitim-Sen, 2005; Türk Eğitim-Sen, 2005).

“Özlük hakları” alt boyutunda öğretmenlerin beklentileri, kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Özlük hakları” alt boyutunda 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, 16-20 yıl ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir beklentiye sahiptirler. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, kıdem olarak meslek yaşamlarının ortasında sayılırlar. Bu durum, onların özlük hakları konusunda daha duyarlı olmalarının nedeni olabilir. Çünkü 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, özlük haklarını koruma ve geliştirme konusunda yeterli bilgi ve deneyimi kazanmış ve kendilerini geliştirmek için fırsatları değerlendirmek istemektedirler. 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler ise artık özlük haklarının bir çoğunu elde ettikleri için daha düşük bir beklenti içinde olabilirler.

“Toplumsal duyarlılık” ve “Özlük hakları” alt boyutlarında, sosyal bilimler branşındaki öğretmenler, Fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek bir beklentiye sahiptirler. Bu bulgu, sosyal bilimler branşlarındaki öğretmenlerin gördükleri eğitim ve işledikleri derslerin içeriği nedeniyle toplumsal konularla daha ilgili ve toplumsal sorunlara daha duyarlı olduklarını gösterebilir. Sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin bu özellikleri, onları özlük hakları konusunda da daha duyarlı yaptığını söyleyebiliriz.

Batı toplumlarındaki sendikaların, daha çok ekonomik konularla ilgilenme eğiliminde oldukları söylenebilir. Ne var ki, hepsi olmasa da bir çoğu daha geniş siyasi eğilimlere sahiptirler. Toplumun yapısını değiştirmeyi ya da en azından buna yardım etmeyi amaçlarlar (Jackson, 1996). Türkiye’de de benzer biçimde eğitim sendikalarından Eğitim-Sen daha geniş bir siyasi eğilimle, toplumsal dönüşümde rol almaya istekli görülürken, Türk Eğitim-Sen daha çok ekonomik istemleri ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenler ise sendikalarından öncelikle özlük haklarının (ekonomik iyileştirme ve mesleki gelişim vb.) korunarak geliştirilmesini ve toplumsal sorunlara duyarlı olmalarını beklemektedirler.

KAYNAKÇA

- Altunya, N. (1998). Öğretmen örgütlenmesi. *Türkiye sendikacılık ansiklopedisi* (c:2, s479-483). İstanbul: Numune Matbaacılık.
- Altunya, N. (1996). *Eğitim-iş deneyimi*. Ankara: Ürün yayınları.
- Baykurt, F. (2000). *Bir TÖS vardı*. İstanbul: Papirüs yayınevi
- Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayını, No: 260.
- Çevik, N. (2000). *Dünyada değişim sürecinde yeniden yapılanma ve sendikaların durumu, Türkiye Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (1996). *İlkokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin eğitim sendikalarından beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik (1928-1995)*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gerşil, G. (1997). *Türkiye’de memur sendikacılığı uluslar arası normlar ve Avrupa Birliği ülkeleri çerçevesinde değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gezen, B. (2001). *Türkiye’de memur sendikalarının birleşme ve bütünleşme sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gök, F. (2004). Eğitimde Cinsiyetçilik. *Eğitim-Sen I. Kadın Kurultayı* içinde (s.167-174). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Gündüz, M. (2004). *Türkiye’nin toplumsal sorunları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, M; Güneş, H. (2003). *Türkiye’de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- İşıklı, A. (1995). *Sendikacılık ve siyaset* (Cilt:2) Ankara: Öteki Yayınevi.
- Jackson, M. P. (1996) *Sendikalar*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik ve laik eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kızılcılık, S. (2002). Kapitalizmin diasporası olarak küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları* 5 (12-33).
- Koç, Y. (1992). *Memurlar ve sendikalaşma*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları. No:8
- Kongar, E. (1993). *Türkiye’nin toplumsal yapısı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Sarpkaya, R. (1997). *Atatürk’ün Eğitim Politikasında Tevhidi Tedrisatın (Öğretim Birliği) Yeri ve 1950 Sonrası Uygulamaların Sonuçları*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Tanilli, S. (1996). *Nasıl bir eğitim istiyoruz*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Taş, A. (1995). *Ankara ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim sendikalarından, sendikacıların öğretmenlerden beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Top, S. (1999). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde alınan kararlara eğitim sendikalarının katılımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, H. (1999). *Kadın öğretmenler ve sendikal katılım. Eğitim-Sen örneği*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Eğitim-Sen (2005). <http://www.turkegitimsen.org.tr/index-ic.html,20/06/2005>.
- Eğitim-Sen (2005). <http://www.egitimsen.org.tr/sendikamiz/yonelim.html 20/06/2005>.

SUMMARY

The first education organization of Turkey was founded under the name "Encümen-i Muallimîn" (Teachers' Council). In 1909, the chairman of the council was arrested and the council was closed down. After these developments, teachers continued their organizations under "association" status. The freedom environment of the 1961 Constitution brought to the teachers' organization became a turning point for teacher organizations. The most important civil servant unions were Turkish Teachers' Union and Turkish Primary School Teachers' Union, both were founded in 1965. Today, there are three main unions having different ideologies orientations in Turkey, such as Eğitim-Sen, Türk-Eğitim-Sen and Eğitim-Bir (Güneş & Güneş, 2003).

Problem Statement

What are the expectations of teachers' primary school and secondary school from their unions?

Sub-problems

1. What is the level of the teachers' expectations in the sub-dimensions (personnel, women-man equality, solidarity, religious and national sensitiveness, social sensitiveness) of the scale?
2. What is the highest and lowest level of the union-related expectations of the teachers?
3. Depending on the sub-dimensions of the scale, do the teachers' expectations from unions demonstrate a meaningful difference according to their personal variables (gender, whether they have been sentenced or not, whether they member to a union, their rank in the school, the school they have been graduated from, and their branch)?

The Method

The population of the survey consisted of the teachers giving service in the center of Manisa province. The sample consisted of 389 teachers of which 181 were primary school teachers and 208 secondary schools teachers.

In the development of the scale, Erdem's scale named as "the expectations of Primary School teachers and administrators from the education Unions" and data's which were got by searching thoroughly literature. Five-option scale was in Likert type.

Before factor analysis, anti-image correlation coefficients of items were examined and the ones under .50 were excluded. In order to determine the factor structure of the scale, factor analysis was made with principle components. After repeating the study of factor analysis a few times, five factors having pure value of above 1.00 were seen and these factors's reflected %57.70 of the total variance. Kaiser-Meyer-Olkin sample's sufficiency value of scale was .80 and it was found adequate.

In this survey, frequency, percentage, average, standard deviation, t-test and one-way variance analysis were used. In all of the meaningfulness tests, the alpha value was accepted as $\alpha = .05$.

Conclusions

Teachers' lowest level of expectation from the education unions was "The study of spreading education of religion at schools (X: 4.59)" and the highest level was "opposing to every sexual discrimination at every level of education (X: 4.59)". In the sub-dimensions of the scale, teacher's highest expectations were about "personnel Rights (X: 4.51), the lowest expectations were about "solidarity (X: 3.81).

Teachers' expectation showed a meaningful significance according to the fact that if they had been punished because of union's activates or if they had been a member of an education union in sub-dimensions like "Religious and national values" and "Social Sensitivity" and according to which union they had been the member of in sub-dimensions like "Women-Man Equality", and according to their seniority in sub-dimensions like "Personnel Rights" and "Social Sensitivity". Their expectations showed a meaningful significance in the level of $p < .05$ according to their branches in sub-dimensions like "Personnel Rights" and "Social and National Values" and "Social Sensitivity". The teacher's expectations didn't show a meaningful significance according to sex, school seniority and where they graduated from within the level of $p < .05$ at the low dimensions of the scale.

Right of Education and Distance Learning

Eğitim Hakkı ve Uzaktan Öğretim

Kıymet SELVİ*

ABSTRACT In this study, distance learning programs and their applications which are carried out by Anadolu University were analyzed within the context of the right of education. Qualitative research method was applied. In the first part of study, the concept of right of education was analyzed within the context of international and national laws. Additionally, basic aims, applications and features of the distance learning were examined. In the second part of the study features of the distance learning programs were analyzed in this context. The study showed that distance learning programs which are carried out by Anadolu University provides a number of individuals who lives in different parts of the country and who are at various ages and have different qualifications with the opportunity to use the right of education. However, inflexibility of programs, the high costs of technological infrastructure, the lack of financial support for economical disadvantaged individuals is the main disadvantages of right of education.

Key Words: Distance education, open learning, right of education.

ÖZ Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan öğretim programları ve bunlara ilişkin uygulamalar, eğitim hakkı kavramı bağlamında analiz edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasalar açısından eğitim hakkı kavramı analiz edilmiştir. Ayrıca, uzaktan öğretimin temel amacı, uygulamaları ve özellikleri incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde uzaktan öğretim programları eğitim hakkı kavramı bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan eğitim programlarının, farklı bölgelerde yaşayan, her yaşta ve farklı nitelikteki çok sayıda bireye eğitim hakkını kullanma olanağı sağladığı saptanmıştır. Ancak, programların yapısının esnek olmaması, teknolojik altyapının çok pahalı olması, gelir düzeyi düşük bireylerin sisteme girişinin desteklenmemesi eğitim hakkı açısından önemli olumsuzluklardır.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, açık öğretim, eğitim hakkı.

INTRODUCTION

The Right of education can be described as an individual's opportunities to receive education from the preschool to university. Definition of the right of education is still being discussed, because the concept of right of education changes along with the developments in the concepts of right, democracy, and of human rights. Right of education stated in the cultural right is described as second-

* Anadolu University- Eskisehir TURKEY, [kcelvi@anadolu.edu.tr](mailto:kselvi@anadolu.edu.tr)

generation human rights. The right of education is described in international conventions, laws and constitutions of the countries. Based on these descriptions, the concept of the right of education has been tried to be determined. It is taken account context of human rights and is the most difficult right to be legalized by regulations (Nowak, 1997, 210).

Right of education involves equal opportunities. Equal opportunity means that the education should be opened and reachable by the society without segregation in the frame of foreseen conditions (Ulug, 2000). Equal opportunities also mean giving these opportunities to every individual in an equal way. Ulug (2000) states that making common standards related with educational atmosphere prevalent in country level and cost of education for an individual are also involved in equal opportunities concept.

Right of education is the one that an individual should have during his/her entire life. Because every individual may want to use his/her right without limiting throughout to a certain part of his/her life (Gülmez, 2000). All countries should carry out their responsibilities about foreseeing right of education based on the international laws they have signed. So as to utilize the right of education to make education reachable for all the people, all countries should review and guide the practices (Gülmez, 2000). The rights of education have a solid base in international law on human rights. It has been laid down in several universal and regional human rights documents (Benedek & Nikolova, 2003). International and national documents related with description of right of education and related articles of the law were shown as follows: United Nations Documents, European Council Documents and National Documents which describe right of education.

United Nations Documents are composed of Universal Declaration of Human Rights, Article 26, (1948), International Economic, Social and Cultural Rights Contract, Article 13 (1966), the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women, Article 10 (1979), the Children Rights Contract, Article 28, 29 (1989). European Council Document is composed of European Social Contract, Article 10 (1965). National Documents that describe right of education are composed of Turkish Republic Constitutions, Article 42 (1982), National Education Basic Law, Article 7, 8, 9, 38 (1973), Higher Education Law numbered as 2547, Article 5 (1982) (TBMM, 2001; Benedek & Nikolova, 2003).

Distance Learning Programs

Distance Learning programs are carried out in a conventional college, university, school system or training department of the faculty (Moore & Kearsly, 1996). The earliest development of distance and open learning at university level was introduced in 1970s in the United Kingdom (Mills, 1999). Distance and Open Learning programs were started in 1982 in Turkey. It has been carried out by Anadolu University in accordance with the distance learning principles. The characteristics of the distance learning are extended accessibility independence of the learning location, methodological flexibility and equality of opportunity (Peters, 2001). Distance and open learning systems are often confused with each other. Distance learning and open learning are linked together as a single concept (Unterhalter et al., 2000). "The term of distance learning and/or distance education refers to the teaching-learning arrangement in which the learner and teacher are separated by geography and time" (William et al, 1999, 2). Open Learning is an

educational system for utilizing the educational programs, generally well organized in a higher educational level and either mandatory or voluntary using distance learning processes (Marland, 1997). "Open learning has become the catchword or slogan used for the same things as distance learning and open learning is often used to refer to institutions" (William et al, 1999, 2). Open Learning is neither a system nor a technique but is an education utilization process that gives the opportunity and technology of the distance learning program to the learners, and in which instructors' roles change providing with learners more control opportunities on how, where, when and what to learn focusing on learners' needs (Marland, 1997).

"Most of countries, such as China, Turkey, Great Britain, France, India and Pakistan have established several large-scale distance learning colleges or mega universities that enroll hundreds of thousands of students" (Picciano, 2001, 200). These programs are arranged in accordance with the distance, and the formal learning principles. Therefore, it is necessary to discuss principles of both formal and distance learning programs. In both formal and distance learning programs, it is necessary to plan learning objectives beforehand to teach in accordance with the program. While formal education has a rigid and inflexible system, it has been easier to make new arrangements within the distance learning programs for individuals and social needs, due to the scientific and technological changes, in both practice and theory. For example, in formal education programs there is an age limit for starting and attending the primary education system. Individuals who are over this age limit can neither start nor attend in this system. While a 21-year-old individual cannot attend primary education programs in formal education system, he/she can participate in primary education programs and writing and reading courses in distance learning system.

Formal education programs are long programs and give diplomas for program graduates. Distance Learning Programs in Anadolu University give diplomas to graduates, too. Even if these programs are based on giving diplomas, their practices and procedures are different from those of formal education system. Entrance requirements of Distance Learning Programs, learning-teaching processes and arrangements and practices related to evaluation and feedbacks are different from those of formal education. Contents of the curriculum of distance learning and formal education may be the same but there are differences in their purposes. According to Chander (1991), distance learning should be given besides formal education and it should be parallel to formal education system, applications should be so flexible that it should reach all ages, sexes, economic classes and the individuals in distance residences, it should provide opportunities for both in-service and lifelong learning and use communication technologies for providing broad-content education.

The distinctions and similarities between distance learning and formal learning are obvious and distance learning has another feature which differ it from the formal learning: distance learning conjures up different images to different people in different settings. Distance learning can refer to a wide variety of instructional delivery system including technology-enhanced offerings such as audio, video, computer-based, assisted instruction, instructional TV, microwave, cable network, correspondence courses, broadcast television, and computer mediated instruction (Picciano, 2001; Shoemaker, 1998). Distance learning includes elements "sometimes optional, sometimes compulsory of face to face tuition within their programs" (Tight, 1996, 94).

METHOD

The purpose of this study was to evaluate the distance learning programs and the applications carried at Anadolu University in the context of the right of education. Qualitative research method was applied in this study. "Qualitative research focuses on process, meaning and understanding the product of a qualitative study" (Merriam; 1998, 8). The primary instruments of qualitative research include interviews, observation and documents. This study based on document analysis. The documents include printed materials such as yearbooks, school budgets, pupil case files, curriculum guides, test scores and non printed materials such as picture, video tapes, films, drawing and other illustrations (Charles & Mertler, 2002; Hitchcock & Hughes, 1995; McMillan, 2004; Merriam, 1998; Smith & Glass, 1987).

Document analysis was completed through third main phases in this study. During the first phase of document analysis, the researcher found out primary and secondary source of document related to the research topic. In this phase three types of primary document were found. The first type of document was international documents related to definition of concepts of right of education. The second type of document was national documents related to definition of concepts of right of education. The third type of document was about the distance learning programs and applications carried out at Anadolu University. At the end of the first phase of document analysis, the researcher decided to analyze United Nation Documents as international documents, because United Nation Documents were primary and main documents in the other international documents.

In the second phase, the documents collected during the first phase of document analysis were classified and evaluated. In this phase, the concept of right of education based on international documents and national documents, and also characteristics of distance learning programs were analyzed.

During the third phase of document analysis, the distance learning programs and their applications were analyzed and evaluated according to the international and national views of right of education.

FINDINGS

The concept of right of education in Distance Learning programs and applications were evaluated according to the explanations related to the concept of rights of education done by the international documents and national documents.

The Distance Learning programs and applications were evaluated; according to following the United Nations Documents

1. Universal Declaration of Human Rights, Article 26,
2. International Economic, Social and Cultural Rights Contract, Article 13,
3. Children Rights Contract, Article 28.

In accordance with the first item of the 26th Article of Universal Declaration of Human Rights, "Education in technical and professional fields is reachable to everybody" and "Higher education should be reachable for everybody according to their skills" (TBMM, 2001, 207). Distance Learning Programs are reachable for everybody in accordance with this statement and as it is clearly seen that everybody has the necessary requirements to enroll to Distance Learning Programs without any

limit in capacity of cadres. On the other hand, only in 2001-2002 educational periods, two programs had capacity problems.

There is a statement in paragraph "b" of the 13th Article of the International Contract on Economic, Social and Cultural Rights Contract as "taking all measurements, secondary, technical and professional education should be made reachable and open for everyone via making education free of charge for every one" (TBMM, 2001, 88). The application of this statement can be seen in Open High School application which is a program of Distance Learning. Individuals who are too old to attend the secondary school or have not any chance to attend to secondary education because of any reason can apply Open High School programs.

Paragraph "c" of the 13th Article of the International Economic, Social and Cultural Rights Contract foresees that "higher education should be reachable in every proper way and especially free of charge, for everyone in accordance with their skills" (TBMM, 2001, 88). When the statement "every proper way of higher education" and "in accordance with their skills higher education should be reachable for everyone" were evaluated for Distance Learning Programs, it was seen that various learning-teaching processes such as face to face teaching, teaching via TV, books, video conferences, CDs, and other computer based teaching methods could meet the requirements of the statement "education in every proper way". For example, the masters program on "Management of Information", which is given via the Internet, is an example of the higher education given in a different way. "The higher education is open for everyone according to their skills" can be evaluated in the context of equality in entrance requirements and variety in the program types.

There is a statement "basic education should be encouraged and empowered for the individuals who could not have a chance to graduate from basic education" (TBMM, 2001, 88) in the paragraph "d" of the 13th Article of the International Economic, Social and Cultural Rights Contract. This statement's application can be seen in Distance Learning Programs started for Turkish citizens who have been living in West European Countries. These programs provide people who do not have a formal education with using their right of education.

However, there is an important inadequacy related with the principle of prevailing free, continuous non-charged, education emphasized in paragraph "b, and c" of the 13th Article of the International Economic, Social and Cultural Rights Contract is that the necessary measurements have not been taken for successful and poor people to use their right of education. This is also the criticized dimension of the system.

There is a statement "Using all appropriate tools, higher education should be made ready for everyone" (TBMM, 2001, 149) in paragraph "c" of the first division of 28th Article of the Children's Bill of Rights. Two determinations related with right of education were made in this article. The first one was "using all appropriate tools", and the second one was "higher education should be open for everybody according to their skills." "Using all appropriate tools" shows that the kind of actualizing education programs should be evaluated in the context of the right of education. In this point, various teaching methods such as face to face teaching, learning from TV, books, videoconference, CD's and computers serve the right of education including individual and group learning styles.

Related with the actualizing the statement "higher education should be open for everybody depending on their skills", two applications can be talked about. The first one is giving students enrolling right to a second university program while attending a first one. The second one is making programs open for students by giving the opportunity to them to complete a four-year program after graduating from a two-year program, transferring to a four-year program in accordance with their skills.

The Distance Learning programs and their applications were evaluated according to following the National Documents;

1. TR (Turkish Republic) Constitutions, Article 42,
2. The Turkish National Ministry of Education Basic Law, Article 7, 8, 9, 38,
3. The Turkish Higher Education Council /Higher education Law numbered as 2547, Article 5.

42nd Article of Turkish Republic constitution not only describes education right as giving all opportunities to the individuals in order not to deprive them from education but also (T.C. Anayasası, 1995) foresees education and teaching to reach the universal standards (Balci, 1998). When Anadolu University Distance Learning Programs were examined, it was seen that they have caught the universal standards especially within actualizing education programs. It can also be said that processes of intensive and appropriate use of technology during the provision of education programs, contacting students, giving teaching service, and evaluating the results, are utilized in accordance with universal standards.

Anadolu University has started Distance Learning Programs in accordance with the concept of West European Programs in 2000-2001 education years. These programs are related to the statement "primary education is the right of every Turkish citizen" in the 7th Article of National Education Basic Law and related to the right of education described in the same article. This is a new application related to the right of education described in the 7th Article of National Education Basic Law.

There is no application related to the statement "necessary help that no charge education, financial aid awarded to students, etc. is given to the successful students in poor condition in order to take them in higher education phases" (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 1998, 6-7), which is related with continuity of right of education, in the 8th Article of National Education Basic Law.

According to the 9th Article of National Education Basic Law which is related with to equal opportunities "it is essential for individuals to continue their general and professional education lifelong". It is seen that lifelong education-content of the statement "besides helping youngsters conform with their lives and work fields, taking necessary measurements for providing continuous education for adults is also an education mission" (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 1998, 7) is actualized via open learning programs. Shortly, it can be said that education practice stated in 9th Article, is actualized via open learning programs. When statistics related to individuals' ages and professions are reviewed, it is seen that 60 % of the enrolled students are at the ages between 25 and 44. Majority of the students in this age group have a job. When statistics related to their professions are examined, it is seen that they are managers either in state or private institutions, civil servants, workers, soldiers, secretaries, salesmen, teachers, officers, policemen, etc. (AOF öğrenci istatistikleri, 2004).

The statements "measurements related to equal opportunity are taken in education" (Hatiboğlu, 1995, 15) given in the paragraph "e" of 5th Article of Higher

Education Law numbered as 2547 related to basic principles, and “higher education is not free, or charged, but necessary help (no charge education, financial aid awarded to students, etc.) is given to the successful students in poor economical condition in order to take them in higher education phases” given in the 38th Article of National Education Basic Law, (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 1998, 20) describe the equal opportunities in education and foresee taking necessary measurements to meet the education fee of especially successful students in poor economical condition. Formal students have the right to take both higher education scholarship and university scholarship. However, open learning students have right to take only the higher education scholarship.

DISCUSSION AND SUGGESTIONS

Approximately 677.353 students graduated from open learning programs which started in 1982, until 2003-2004, and the number of the enrolled students in the program was 678.986 in 2003-2004 terms (<http://ogrsayi.anadolu.edu.tr/ozet.htm>). Until 2003-2004 terms total 38 programs included four-year programs, two-year programs and two-year completion programs and masters programs were started. Variety of the programs, numbers of the graduate and present students show that programs have been effective in the context of using right of education.

If distance learning programs are to be evaluated generally within the context of opportunity equality, it can be seen that they are open for everyone in some certain conditions. If the statistics of the ages of students are analyzed, it can be seen that there is a target group at ages between 17 and 80 (AOF öğrenci istatistikleri, 2004). This shows that programs are open to everyone without any discrimination. Enrolling, consultancy and examination services are given in 79 province, Cyprus, and six western European countries with total 103 exam centers (<http://www.aof.anadolu.edu.tr/a0521.htm>). As open learning reaches to everywhere, even to the villages which are the smallest residents, by means of various service presentations and wide service network and the individuals take the educational services at their homes, it actualizes “being reachable and near” principle of opportunity equality in education. Additionally, providing educational services in the residents of the students lessens transportation, housing and nutrition costs of the students. Therefore, it helps individuals use their right of education effectively.

That Distance Learning Programs are open to a variety of student at certain age group of employee, youngsters, inmates, the disabled people is another dimension that needs to be evaluated. The programs given in the level of secondary and higher education for the those people who are deprived of educational services after mandatory education due to the economic reason can help those people actualize their educational objectives by using education opportunities.

Diploma equality between the graduates of open learning programs, the contents of which are the same with formal ones, but different in implementation processes, and the graduates of formal programs reflects the principle of opportunity equality in education.

That the students are provided free movement with vertical transferring opportunities in the programs is another feature that needs to be evaluated in the context of right of education. Additionally, they do not have horizontal transferring opportunities. This situation affects the provision of the rights of education negatively.

Using common standards in planning, practicing implementation and evaluation of open learning programs show that a principle is followed in providing equal opportunities in education. However, the fact is that these common standards are not appropriate for everyone and they contradict with the understanding of equal opportunities in education.

There is a need for utilizing technology-CD, TV programs etc. and for benefiting from learning teaching form processes ut everybody can not meet the cost of them, and this effects the equal opportunity principle negatively. Building technology infrastructure is very expensive and it is impossible for individuals to meet the cost of it. "This represents a kind of double inequality for those who cannot access conventional provision" (Yates, 2000, 236). Additionally, the students of open learning programs have to buy books, audio and videocassettes, CDs, mails, tests and experiment equipments. Buying all of them as compulsory may affect the right of education of those who are successful but coming from families in poor economic conditions or with below average incomes.

Distance Learning Programs' students do not have horizontal transferring right between programs and universities is a question needs to be answered for using right of education. Necessary arrangements should be made to give the free movement right to the students in and between programs and universities based on certain conditions such as student competency, interests etc.

The fact that the education should be free, without charge, which shows the social dimension of education, provides the right of education with actualization. It is necessary to meet the cost of education for people who are economical disadvantaged but who want to use the right of education. Necessary arrangements should be made for the continuity of the education without forcing the people who are unable to pay the cost of education and buy the right of education.

Distance Learning Programs have broad options besides high standard programs which help use right of education. Distance learning should have not only the programs giving diplomas, but also the programs giving certificates. Distance learning certificate programs, actualizing life long education principles are requisition of right of education. For that reason, informal education programs based on certificate given should be prepared and practiced by reorganizing the system.

Distance learning system should continuously try to solve the problems in formal education. Distance learning should serve the people who do not have a chance to enter both formal and distance learning. Distance learning is a challenge and is a trend in continuing higher education in the last years (Shoemaker, 1998). Distance learning will be an important element of the future education and training systems and may offer some responses to the world's educational challenges (Williams et al, 1999). Distance learning gives the autonomy for learners, and distance learning system supports democracy, human right and rights of education.

REFERENCES

- AOF öğrenci istatistikleri. (2004). Anadolu Üniversitesi AOF istatistik birimi dökümanları. Eskişehir. Unpublished raw data.
- Balcı, M. (1998). *Eğitim ve öğretimde haklar ve yükümlülükler*. İstanbul: Umut Kağıtçılık-Matbaacılık San.Tic. Ltd.Sti.
- Benedek, W. & M. Nikolova. (Eds.). (2003). *Understanding human rights: Manual on human rights education*. Human security network, Graz: Austria. (online) Retrieved on18-March-2004, at URL: <http://www.etc-graz.at/human-security/manual/>
- Charles, C. M. & C. A. Mertler. (2002). *Introduction to educational research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chander, N. J. (1991). *Management of distance education*. New Delhi: Sterling.
- Gülmez, M. (2000). Eğitim ve insan hakları eğitimi hakkı. In Gökçen Alpakay (Ed.), *İnsan hakları* (309-336). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hatiboğlu, T. (1995). *Yüksek öğretim mevzuatı*. İstanbul: Selvi Yayınları.
- Hitchcock, G. & D. Hughes. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/a0521.htm>. Retrieved February 06, 2005. <http://ogrsayi.anadolu.edu.tr/ozet.htm>. Retrieved August 09, 2004.
- Marland, P. (1997). *Towards more effective open & distance teaching*. London: Kogan Page.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the customer*. Boston: Parson A&B.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded form case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mills, R. (1999). Diversity, convergence and the evolution of student support in higher education in the UK. In A. Tait and R. Mills (Eds.), *The Convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for individual learners* (pp.71-85). London: Routledge
- Moore, M. & G. Kearsley. (1996). *Distance education*. London: Wadsworth Publishing Company.
- Nowak M. (1997). The right of education. In A. Eide, C. Krause and A. Rosas (Eds.), *Economic social and cultural rights* (pp.189-211). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Peters, O. (2001). *Learning & teaching in distance education*. London: Kogan Page Limited.
- Picciano, A. G. (2001). *Distance learning: Making connections across virtual space and time*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Shoemaker, C. C. J. (1998). *Leadership in continuing and distance education in higher Education*. London: Alley and Bacon.
- Smith, M. L. & G. V. Glass. (1987). *Research and evaluation in education and the social sciences*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- TBMM. (2001). *Uluslar arası temel insan hakları belgeleri*. Ankara: TBMM Basımevi.
- Ulug, F. (2000). Eğitim hakkının kullanım sorunu. In O.Çiftçi (Ed.), *Türkiye'de İnsan Hakları* (pp.429-442). Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi.
- T.C. Anayasası. (1995). *Temel anayasa 1982*. İstanbul: Temel Yayınları, Yayın no: 079.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). *Milli eğitim temel kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tight, M. (1996). *Key concepts in adult education and training*. London: Routledge
- Unterhalter, E. et al. (2000). The elusiveness of integration: Policy discourses on open and distance learning in the 1990s. In Christ Yates & Jo Bradley (Eds.), *Basic education at a distance* (pp.27-48). London: Routledge /Flamer.
- Yates, C. (2000). Outcomes: What have we learn. In Christ Yates & Jo Bradley (Eds.), *Basic education at a distance* (pp.229-247). London: Routledge /Flamer.
- Williams, M. L. et al. (1999). *Distance learning: the essential guide*. London: SAGE Publication.

ÖZET

Giriş

Açık öğretim, bireyin ihtiyaçları üzerine odaklanmış, bireylere nasıl, nerede, ne zaman ve ne öğreneceği gibi konularda daha fazla kontrol olanakları sunan ve ağırlıklı olarak uzaktan eğitim yöntemleri ve eğitim teknolojisi olanaklarını kullanan, öğretici rollerinin farklılaştığı eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Marland,1997). Örgün eğitim programları daha katı ve esnetilemeyen bir yapıya sahipken, uzaktan eğitim sistemi birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılama doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılmasına olanak veren esnek bir yapıya sahiptir. Örneğin, örgün eğitim programları kapsamında yürütülen ilköğretim sistemi içinde kalma 21 yaş ile sınırlıyken, 21 yaşından büyük bir birey uzaktan eğitim ya da yaygın eğitim kapsamında düzenlenen ilköğretim programına veya okuma yazma kursuna katılabilmektedir.

Anadolu Üniversitesi'nde 1982 yılında başlatılan ve günümüze kadar uygulamaları yaygınlaştırılarak devam eden Açık Öğretim (AO) programlarının düzenleme ve uygulanma ilkeleri örgün eğitim sisteminden farklıdır. Yürütülen uzaktan öğretim uygulamaları ile Türkiye, Çin, İngiltere, Fransa, Hindistan ve Pakistan gibi ülkelerde yüz binlerce bireye (Picciano, 2001) eğitim fırsatı sunulmaktadır.

Eğitim hakkı, insan haklarının gelişim sürecinde ikinci kuşak haklar olarak tanımlanan kültürel haklar içinde yer almakta olup, daha çok uluslararası sözleşmeler ve ülkelerin anayasa ve yasalarında tanımlanmaktadır. Hak, özgürlük, demokrasi ve insan haklarındaki gelişmeler doğrultusunda eğitim hakkı kavramının kapsamında da değişiklikler olmaktadır. Eğitim hakkı, örgün eğitim programları açısından her bireyin kendi kapasitesi doğrultusunda okul öncesinden yüksek öğretime kadar eğitimden yararlanabilme hakkı olarak tanımlanmaktadır. Ancak, eğitim hakkı bireylerin tüm yaşamları boyunca kullanmaları ve yararlanmaları gereken bir haktır. Bu nedenle bireyler yaşamlarının belli bir dönemi ile sınırlı kalmaksızın eğitim hakından yararlanmak isteyebilirler (Gülmez, 2000).

Bu çalışmada, eğitim hakkı kavramının kapsamı, Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen uluslararası belgeler ile Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu, Yüksek Öğretim Kanunu gibi ulusal belgeler taranarak ortaya konulmuştur. Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan öğretim programları ve bunlara ilişkin uygulamalar ulusal ve uluslararası belgelerden tanımlanan "eğitim hakkı" bağlamında değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan doküman analizi uygulanmıştır. Doküman analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada eğitim hakkı ile ilgili birinci ve ikinci derecede önemli olan uluslararası ve ulusal belgeler taranmıştır. Elde edilen dokümanlar incelendikten sonra, çalışmanın birinci derecede önemli olan dokümanların analizi ile sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi tarafından yayınlanmış olan uluslararası dokümanlar, ulusal yasalar ve Anadolu Üniversitesi tarafından uygulanan uzaktan eğitim programları birinci derecede önemli dokümanlar olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında, araştırma kapsamında incelenmesi uygun görülen dokümanlarda eğitim hakkı ile ilgili yapılmış olan açıklamalar analiz edilmiştir. Bu aşamada ayrıca, Anadolu Üniversitesinde uygulanan uzaktan eğitim programlarının temel özellikleri incelenmiştir.

Çalışmanın üçüncü aşamasında, uygulanmakta olan uzaktan eğitim programının yapısı ve uygulamalarının uluslararası ve ulusal dokümanlarda açıklanan eğitim hakkını sağlamada ne derece yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Bu aşamada uzaktan öğretim programları; program türleri, programa giriş koşulları, program hedef kitlelerinin özellikleri, programların gerçekleştirilme biçimi, öğrenme-öğretme süreçleri,

değerlendirme ve geribildirim verme, programlar arasındaki yatay ve dikey geçiş olanakları, bireysel ihtiyaçlara cevap verme, öğrenci giderleri gibi boyutlar açısından eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Değerlendirmeler sonucunda, Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen uzaktan öğretim programları ve uzaktan eğitim sisteminin en önemli özelliğinin, farklı bölgelerde yaşayan genç, yaşlı, çalışan ve çalışmayan farklı özelliklere sahip çok sayıdaki bireyin eğitim hakkını kullanmasına olanak vermesi olarak saptanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, uzaktan eğitiminin hedef kitle tanımının çok geniş olması ve öğrenme-öğretme sürecindeki çeşitlilik eğitim hakkının kullanılmasını olumlu etkileyen özelliklerdir. Ancak, programların yapısının esnek olmaması, özellikle yatay ve dikey geçişlerin yetersiz olması, sadece diplomaya dayalı programların uygulanması, uygulamalar için gerekli olan teknolojik altyapının çok pahalı olması ve hızlı değişmesi, bölgeler arasında teknolojik alt yapıyı elde etme ve kullanma açısından farklılıklar olması, gelir düzeyi düşük başarılı bireylerin sisteme girişinin ve programlara devamının desteklenmemesi eğitim hakkının kullanılmasını olumsuz etkileyen özellikler olarak saptanmıştır.

Tartışma

AÖ programlarından 2003-2004 öğretim yılına kadar yaklaşık 677.353 öğrenci mezun olurken, 2003-2004 öğretim yılında yaklaşık olarak 678.989 öğrencinin kayıtlı olduğu görülmektedir (<http://ogrsayi.anadolu.edu.tr/ozet.htm>). 2003-2004 öğretim yılına kadar dört yıllık lisans, iki yıllık ön lisans ve lisans tamamlama programlarından oluşan toplam 38 program açılmıştır. Programlardaki çeşitlilik, mezun ve mevcut öğrenci sayıları AÖ programlarının eğitim hakkının kullanılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

AÖ programları eğitimde fırsat eşitliği sunma açısından değerlendirildiğinde ise programların belli bir ön koşul çerçevesinde herkese açık olduğu görülmektedir. AÖ öğrenci yaş istatistikleri incelendiğinde 17 yaş ile 80 yaş arasında bir hedef kitle olduğu görülmektedir (AÖF öğrenci istatistikleri, 2004). Bu da programların yaş ayrımı olmaksızın her yaşta bireye açık olduğunu göstermektedir. AÖ Eğitim hizmetinin sunumundaki çeşitlilik ve yaygın hizmet ağı nedeniyle en küçük yerleşim birimi olan köylere dahi ulaşmış olması ve eğitim hizmetinin bireylerin yaşadıkları mekanlara ve ortamlara götürülmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin "yakın ve ulaşılabilir olma" ilkesinin gerçekleştirilmesini sağlar. AÖ programlarının hedef kitle özellikleri ve program türlerindeki çeşitlilik eğitim hakkını olumlu olarak etkilediği saptanmıştır. Ekonomik, bölgesel ve kültürel nedenlerle zorunlu eğitimden yararlanamayan veya zorunlu eğitimden sonra eğitim yaşantısına ara veren bireylere ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde sunulan programlar ile eğitim hakkını kullanması için olanak sunmaktadır.

Örgün programlarla kapsamı aynı ancak gerçekleştirilme süreçleri farklı olan AÖ programlarından mezun olan bireylerle örgün programlardan mezun bireylerin diploma denkliğinin olması eğitimde eşitlik ilkesini gerçekleştirilmesini sağlar.

AÖ programlarının sadece dikey geçiş imkanları ile öğrenciye programın içinde hareket özgürlüğü sağlaması eğitim hakkı bağlamında değerlendirilmesi gereken diğer bir özelliktir. Programa kayıtlı öğrencilerin yatay geçiş haklarının olmaması ise eğitim hakkının sağlanmasını olumsuz etkilemektedir.

Bireyleri diplomaya götüren programların yanı sıra uzaktan eğitimin sertifika programların da kapsamı gerekir. Bu nedenle sertifikaya dayalı yaygın eğitim programlarının açılması için yapı içinde yeni bir düzenleme yapılarak bu programların hazırlanması ve uygulamaya konulması gerekmektedir. Uzaktan eğitim kapsamında düzenlenecek olan ve yaşam boyu eğitim ilkesinin gerçekleştirilmesini sağlayan sertifika programları eğitim hakkı kavramının bir gereğidir.

English Language Proficiency and Academic Attainment

İngilizce Dil Yeterliliği ve Akademik Başarı

Nehir SERT*

ABSTRACT This correlational case study aims at concurrently examining to what extent academic attainment is related to aspects of English language proficiency (listening, speaking, reading and writing) and knowledge of the rules of grammar in the departments of medicine and economics where the medium of instruction is English at Hacettepe University. It also establishes the degree of association between the academic success and knowledge of the rules of grammar nullifying the effects of General English Language Proficiency. The data collected from the students and the lecturers through questionnaires are used to explain the unique features of learning/teaching situations. Using the findings, suggestions are put forward as to the targets to design more effective curricula in the School of Foreign Languages.

Key Words: Proficiency, ELT curriculum, English medium instruction.

ÖZ İlişkisel tarama modeli niteliğindeki bu araştırma ile Hacettepe Üniversitesi İngilizce Tıp Bölümü ve İngilizce İktisat Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, İngilizce dil yeterliliği (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve dilbilgisi (kuralları bilgisi) sınavları puanları ile olan ilişkisi eşzamanlı olarak incelenmiştir. Bu desende, İngilizce dil yeterliliği sabitlendiğinde, dilbilgisi kuralları bilgisinin akademik başarı ile ilişkisinin olup olmadığının saptanması da amaçlanmıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilere uygulanan anketler aracılığı ile öğrenme ve öğretme süreçlerinin özgün koşulları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, H. Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulunda, daha etkin İngilizce eğitim programlarının tasarlanması konusunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yeterlilik, İngilizce eğitim programı, İngilizce eğitim.

INTRODUCTION

Most prominent universities in Turkey operate in English, and the students, before starting their academic education through the medium of English, are prepared in the school of foreign languages for their academic situation. In preparatory classes, knowledge of the rules of grammar is overemphasized, and the students appear to be unable to benefit from communication skills in English. Consequently, English Medium Instruction (EMI) influences academic achievement of the students negatively (Çarkoğlu et al., 2001; Dalkız, 2002; Erdem and Morgil, 1992; Tevruz, 1989, cited in Cingi 1992).

Research into EMI remained limited with the studies cited above in Turkey. Most of the research conducted abroad was either in native English speaking contexts or in

* Baskent University, nsert@baskent.edu.tr, Bağlıca Kampusu, Eskişehir Yolu 20. Km. 06530, Bağlıca/Ankara

the countries where English had the status of second or third language. According to the survey of literature conducted by Rea (1987), there was not systematic association between language proficiency and measures of academic achievement. In her point of view, several factors contributed to these inconclusive results. These included, for example, the characteristics of the samples rarely held constant, differing in size, nationality, subject specific orientation, level and so on. On the other hand, a comprehensive review of research on the use of first and second languages in education, carried out for the World Bank (Dutcher, 1994 cited in Tucker 1999), examined three different types of countries: (1) those with no (or few) mother tongue speakers of the language of wider communication (e.g., Haiti, Nigeria, the Philippines), (2) those with some mother tongue speakers of the language of wider communication (e.g., Guatemala); and (3) those with many mother tongue speakers of the language of wider communication (e.g., Canada, New Zealand, the United States). It concluded that success in school depended upon the child's mastery of cognitive/academic language, which was very different from the social language used at home.' Graham (1987: 505), who examined the relationship between ELP and academic achievement, stated that "while the research clearly shows that many factors other than English proficiency are important to academic success, there may be for each institution, or even for each program, a minimum level below which lack of sufficient proficiency in English contributes significantly to lack of academic success." Data in a study by Saville-Troike (1984), who also examined the issue on samples of students aged between 6-11, provided evidence of a positive high relationship between vocabulary knowledge and academic success. However, Saville-Troike (1984) concluded that morphological knowledge and speaking skills of the students did not correlate with their academic success. In fact, speaking skills indicated negative correlational patterns with it. In the study of Light et al (1987 cited in Robinson 1991) there was a low correlation between results of the language test (The Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and students' subsequent GPA. They suggested that criteria including professors' evaluation and students' perceptions of their own success should be examined. In Low and Lee's study (1985 cited in Robinson 1991), content area lecturers used a questionnaire (which they themselves had helped construct) to record their reactions to the linguistic content of students' assignments. These reactions were then matched with the students' initial language test results. Some significant correlation was found, but Low and Lee were extremely cautious about building upon this. Al-Musavi and Al-Ansari (1999), who compared predictive validity of TOEFL with that of FCE taking grade point average (GPA)s of the students as criteria for academic success, found high correlations between GPA of the students and both TOEFL and FCE tests. They further reported grammar sub-test of the TOEFL, and the cloze and word formation tests of the FCE to have the strongest predictive power on the scores of GPA.

Although most of the studies, the findings of which have been summarised above show that academic success requires a minimum level of language proficiency, inconsistency has been observed in relation to the components of language proficiency which have been the major predictors of academic success. Many researchers (Alderson 1981; Underhill 1987; Rea 1987; Light et al. 1987 (cited in Robinson 1991); Hughes 1989; Davies 1990; Alderson Clapham and Wall 1995) attribute this to the methodological variation in the studies. In conclusion, there seems to be a variety of measures with potentially very different constructs that may contribute to the ambiguity in the findings of the previous studies. Furthermore,

particular needs of every academic situation can affect the degree of association. For instance, Sville-Troiike (1984) suggests writing skills be of importance relying on the findings which reveal the fact that spoken skills emphasizing social interaction and using non-verbal clues has no association with the academic success as mentioned above. But, it is possible to assert that language proficiency of a subject group consisting of students who mostly use their writing skills in their academic situation may indicate different correlational patterns with academic success from that of the students whose academic situation demands some other skills rather than writing skills. In this context, a methodological framework which reveals unique features of different academic situations can possibly explain the reasons for different degrees of association of components of language proficiency with academic success in different academic situations.

METHODOLOGY

This correlational case study aims at concurrently examining to what extent academic attainment is related to aspects of English language proficiency (listening, speaking, reading and writing) and knowledge of the rules of grammar while revealing the lecturers' and the students' perceptions of the instruction and the use of English in the English medium departments of medicine and economics at Hacettepe University. In order to increase the validity of the study, the following framework is provided: 1) A subject group consisting of the students of the same age who have the same linguistic, cultural, and educational background from the same departments of the same university has been chosen to ensure homogeneity as Rea (1987) did in her study. 2) Another group consisting of the students of similar background in the Turkish medium departments of the same faculties has been established for better interpretation and understanding of the differences in the academic situations. But still, another instrument to explain the differences between academic situations that may affect results is also needed. 3) Accordingly, an instrument which reveals the lecturers' and students' perceptions of their own academic situation is constructed as well. Within this framework, the following questions are addressed to achieve aforementioned aims:

1. Is there a relationship between ELP and academic attainment?
2. Is there a relationship between the aspects of ELP (listening, speaking, reading, and writing) and academic attainment in isolation, and which aspect of ELP is the major predictor in each subject group?
3. Is there a relationship between knowledge of the rules of grammar and academic attainment, and is it predictor of academic attainment when ELP is nullified?
4. Are the UEE scores of the English medium students higher than those of the Turkish medium students?
5. Are the GPAs of the English medium students higher than those of the Turkish medium students?
6. How do the students and lecturers think they use EMI?
 - a) How do the perceptions of the students in the departments of medicine and economics differ in this respect?

- b) How do the perceptions of the students who have taken preparatory courses differ from the ones who have not taken preparatory courses in this respect?

Subjects: The grammar and FCE tests were to be administered to the first year students who had taken preparatory courses in the English Medium Departments of Medicine and Economics at Hacettepe University. However, only 14 of 52 medical students and 22 of 41 economics students agreed to take both the grammar test and the FCE test. The GPAs of the same students were used as criteria for academic success. 14 of 207 medical students and 22 of 107 economics students who took the same education in the Turkish medium departments were chosen randomly to use their GPAs. It is possible to expect the GPAs of the English medium students to be higher than those of the Turkish medium students since the students who take higher scores in the UEE enrol in English medium departments. Questionnaires designed to report the students' and the lecturers' perceptions of their academic situations were given to all of the subjects (250) including the students who were exempt from further English in preparatory classes before studying in their academic field for two reasons: 1) To compare their perceptions with those of the students who acquired their English in the school of foreign languages in order to determine their particular difficulties, which can be helpful in designing more effective curricula for preparatory classes. 2) To learn more about the academic situation of the students.

Instruments: Two different sets of language tests were used to determine the knowledge of the rules of grammar and language proficiency. The former was designed by the researcher, the latter was one of the former examination papers (June 1998) of FCE. These tests were administered to the English medium first year students who took preparatory classes in the School of Foreign Languages in the Departments of Medicine and Economics. The grade point averages (GPA)s of the students both in the Turkish and English medium departments were used as criteria for academic success. The University Entrance Exam (UEE) scores of all groups were also used to indicate the demographic structure of the students. The data revealing the lecturers' and the students' perceptions of their own academic situation as criteria for academic success other than GPAs of the students were collected by means of questionnaires.

FCE is a reference-based test of English proficiency consisting of five subtests at intermediate level. The interrater reliability of the oral interview section was estimated using a random sample of 15 students. It was, $w=.411$; $\chi^2(2)=4.105$, $p>.05$. Other estimated values of the reliability were as follows: For the reading comprehension test $\alpha=.86$ and $KR20=.87$, for the use of English test $\alpha=.65$ and $KR20=.70$, and for the listening test $\alpha=.69$ and $KR20=.69$. Intra-rater reliability of the writing test was $r=0.91$. Finally, as the required time for FCE was too long, each part of it was administered at different times to assure reliability.

A decontextualized discrete-point item test which reflected the philosophy of language teaching in preparatory classes was used to measure knowledge of the rules of grammar of the subject group. As a first step, literature was reviewed and experts of the field were consulted to satisfy content validity. After piloting a 150 itemed draft form of the grammar test on 212 students, construct validity of it was computed using factorial analysis. The items, the first factorial loading values of which were below .30 were excluded. The following procedure was item analysis to examine the quality of remaining items. Item total correlations were calculated to

estimate item discrimination index. Items below .30 were excluded. The same procedure reapplied on remaining items showed that total correlations for all items were above .30. To see if the items discriminated between good and poor students, an independent t-test was also used. T values and total item correlations for each item were significant at $\alpha=.01$ level. This result indicated that items in this test discriminated well among the testees. Coefficient alpha, Kuder Richardson KR 20, and Spearman Brown split-half were calculated for internal consistency of the test ($\alpha=.97$; KR20=.97; Spearman Brown split-half=.94). As a last step experts were reconsulted and the test-retest technique was used. The association between two applications (.957) showed the stability of the test scores over time. Consequently, the test with 100 discrete-point items each of which had 5 options was ready.

Statistical analysis of the group results: Descriptive statistics concerning scores of academic achievement, language proficiency, and the rules of grammar of the subject groups are given in Table 1.

Table 1 Descriptive Statistics Concerning Scores of GPA, FCE, and Grammar Test (N=36)

Variable	\bar{X}	S	Median	Lowest Value	Highest Value
Academic Achievement	64.74	16.90	68.00	19.00	91.75
Language Proficiency	112.61	24.04	117.45	54.79	161.76
Reading	24.85	7.76	26.31	7.72	35.09
Writing	20.55	5.72	18.82	7.06	32.94
Use of English	21.64	5.72	22.40	6.40	29.87
Listening	20.03	5.37	21.33	8.00	32.00
Speaking	25.52	5.05	25.90	14.60	37.40
Rules of Grammar	67.13	11.72	66.00	41.00	88.00

For both English medium departments of medicine and economics, the correlational coefficient ($r=0.656$; $p<.01$) between academic success and ELP indicated that academic achievement of students would be high if their ELP grades were high as well. A similar positive relationship between the rules of grammar grades of students and their GPAs was found ($r=0.505$; $p<.01$). However, when the association between GPA and grammar was computed taking ELP as a control variable in case the association found before could be affected by ELP, partial correlational coefficient (-0.0285 ; $p>.05$) confirmed that the positive correlation was actually a result of the influence of ELP. And, the rules of grammar had no association with academic success again when the use of English was partialled out ($r=0.1056$; $p>.05$). Likewise, multiple regression analysis based on partial correlational test technique (Table 2) revealed that while ELP was the major predictor of academic success ($T=3.18$; $p<.01$), grammar scores had a negative correlation with academic success and they were not predictors of academic success at all ($T=-0.16$; $p>.05$).

Table 2. Results of Multiple Regression Analysis Concerning the Relation of Academic Achievement with Language Proficiency and Rules of Grammar (N=36)

Variable	B	SE _B	β	T	P
Proficiency	0.48	0.15	0.68	3.18	.003
Rules of grammar	-0.05	0.30	-0.03	-0.16	.871
Constant	14.03	12.91	-	1.08	.285
R=0.656, R ² =0.43					
F _(2;33) =12.46, p=.000					

Regression analysis (Table 3) indicated that the listening test was the major predictor of academic achievement ($T=3.38$; $p<.01$). According to the β coefficient (0.55), the listening test was the major predictor too, while the speaking test was the second major predictor. Other analyses showed that all variables of language proficiency demonstrated positive correlational patterns with general language proficiency and with GPA.

Table 3. Results of Regression Analysis Concerning the Relationship between Academic Achievement and Scores of ELP Test (N=36)

Variable	B	SE _B	β	T	P
Reading	0.09	0.40	0.04	0.22	.823
Writing	0.27	0.68	0.09	0.39	.693
Use of English	0.06	0.72	0.02	0.08	.936
Listening	1.73	0.51	0.55	3.38	.002
Speaking	0.56	0.49	0.16	1.14	.264
Constant	6.64	11.57	-	0.57	.570
R=0.738, R ² =0.54 F _(5,30) =7.19, p=.000					

When the data from each subject group was analyzed separately, different results which could be explained with differences in academic situations were obtained. For instance, the findings indicated that listening skills had predictive power on academic success in the Department of Medicine ($r=0.830$; $p<.01$), whereas speaking skills did have predictive power on academic success in the Department of Economics ($r=0.587$; $p<.01$).

The English medium students could be expected to be more successful in their academic fields than the Turkish medium students seeing that they got higher scores in the UEE (English medium department of medicine: (558.73), Turkish medium department of medicine: (547.94) [$t_{(26)}=3.53$; ($p<.05$)]). However, their GPA (8=69,64) was relatively lower than that of the Turkish medium students (8=72,71 [$t_{(26)}=0.59$; ($p>.05$)]). But, UEE of the first year students in the English medium department of economics who took English preparatory classes were not compared to those of the students in the Turkish medium department since those students entered the university before 1999 when UEE system was different. But, GPA of the English medium students (8=61,62) and that of the Turkish medium students (8=61,06) were almost the same [$t_{(26)}=0.59$; ($p>.05$)].

Analysis of the data which compared the students who studied in preparatory classes in the school of foreign languages with the ones who acquired their English through some other means indicated that preparatory courses were not effective enough to prepare students for EMI. For example: More students who took preparatory courses than the students who were exempt from further English stated that:

1. They had difficulties in understanding lectures ($\chi^2=6.56$, $p<.05$).
2. They read Turkish resources in order to compensate for the problem mentioned above ($\chi^2=8.90$, $p<.05$).
3. They had difficulties in taking notes ($\chi^2=6.83$, $p<.05$).
4. They could not perform well in exams owing to their limited English (32.3%) ($\chi^2=9.75$, $p<.05$).

When the data collected from the English medium departments of medicine and economics was analyzed, significant differences between the groups was found in the following items. More students in the department of economics stated that:

1. Their lecturers spoke Turkish in the lessons (economics:82.6%; medicine: 39.%) ($\chi^2=18.23$, $p<.05$)
2. They took notes in Turkish (economics: 48.1%; medicine: 17.8%) ($\chi^2=15.09$, $p<.05$).
3. Their lecturers were tolerant to their linguistic mistakes in the exams(economics: 85.4%; medicine: 26.7 %) ($\chi^2=39.32$, $p<.05$).
4. Their lecturers let them write in Turkish in the exams (economics: 64.6 %; medicine: 18.3 %) ($\chi^2=26.31$, $p<.05$).

However, more students in the department of medicine stated that they asked their questions in Turkish during the break time when their lecturers did not let them speak Turkish in the lessons (medicine:80.0%; economics: 51%). ($\chi^2=12.93$, $p<.05$).

The data collected from the lecturers was only used to get an idea about the problems inasmuch as it was not possible to apply any statistical analyses on them due to the limited number of individuals in the subject group (13 in the department of medicine, 6 in the department of economics). Nevertheless, the lecturers gave valuable information about differences between the academic situations of the two departments when they were asked to write down any idea related to their academic situation: It was clear that the students in the department of medicine did not have to discuss about the subject material in the lessons because the content area was not open to discussion, and for that reason they had to understand their lecturers well to master their subject material, while in the department of economics, students needed to share ideas to master content material. It was stated that in the department of medicine students were asked multiple choice questions in the exams while in the department of economics, essay type exams were mostly used.

Reporting, summarizing, and interpreting the results: Findings indicate that there is a correlation between the grades of ELP test and the GPA of the students, and ELP is the major predictor of academic achievement. The students studying through the medium of Turkish are relatively more successful than the students who study the same content material in English at the faculty of medicine although their UEE scores are lower. On the other hand, GPAs of the students studying the same content area through the medium of Turkish and English at the faculty of economics are almost the same. The data obtained from the questionnaires can explain this. It indicates that students and lecturers use much more Turkish in their academic situation in the department of economics than the students in the department of medicine in spite of the fact that the language of education is English. Therefore, GPAs of the students in the English medium department of economics who actually have their education partly in Turkish are almost the same as those of the students in the Turkish medium department of economics. Conversely, in the department of medicine where only limited use of Turkish is allowed, students are less successful in their academic field than Turkish medium students due to the effect of ELP.

While the listening sub-test of ELP is the major predictor of the academic success in the department of medicine, a similar correlational pattern has been observed between the speaking sub-test and academic success in the department of economics. The questionnaires again can give us information about the difference: In the department of medicine, firstly, students are expected to grasp the information given in the lessons without criticising or arguing about it since their subject material is not

open to discussion. Secondly, students are asked multiple choice items in the exams about what they have been taught in the lessons. Put differently, they have to listen to their lecturers well in order to succeed in the exams. And thirdly, only restricted use of Turkish is allowed in classes. Even though they are allowed to ask questions in Turkish during the break time, they need to understand their lecturers well to be able to ask proper questions. In the light of this information, the GPAs of the students mostly depend on their listening skills which enable them to understand lectures. As for the department of economics, the students can acquire the subject material better by interacting and communicating with their lecturers and each other to share ideas. The demographic analysis of the students gives further information that, the percentage of the students who had English medium secondary education before (45.4%) is almost the same as that of the students who trust their English to participate in the lesson (45%). Thus, some students in the subject group actively exchange information in English in the lessons depending on their English medium secondary education, and thereby, they can master their content area which entails critical thinking. These results can explain why the speaking sub-test is the major predictor of academic success.

DISCUSSION

It is clear from the data that intensive teaching of the grammatical rules in the school of foreign languages does not help the students much in their academic situation.

It can also be problematic for the students to share the same learning environment with the ones who do not have serious cognitive language problems in terms of their academic education. Demographic analysis of the students indicates that most of the students who passed the exemption test have acquired their English through English medium secondary education for years. Therefore, one of the problems may lie in the period of time spent in the school of foreign languages which seems not to be long enough to prepare the students who do not have sufficient English background to get their academic education with those who have been experienced EMI for years before. In this context, prolonging the period of education may be very helpful solve the problems in the academic situation using a criterion that determines ELP levels of the students. Another solution may demand a change in the Higher Education Law. According to this law, placement of candidates into English medium departments is based upon their scores other than English. A different calculation system which includes English scores may help choose the students with the minimum level of required English. It is also possible to claim, as another source of the problem, that aspects of ELP correlates differently with academic success at different academic situations since the way the students and lecturers use English are not the same in different departments. So, awareness of specific needs of different academic situations plays a key role in identifying behavioral objectives of the curriculum. In other words, needs assessment can be a first step in designing the curriculum of preparatory classes at the school of foreign languages in order to determine specific skills which the academic situation of the students requires. The curriculum of post- preparatory courses should be revised as well, since it aims at developing the reading skills of the students which are not the strongest predictors of the academic success in the departments under question. In this respect, dynamic syllabuses can be suggested on the basis of ongoing needs analyses which reflect the changing needs of the students. Besides, concurrent administration of post-preparatory classes and academic education can provide coordination between English teachers and lecturers to find solutions to the problems of the students before they deteriorate during their education.

REFERENCES

- Alderson, J. C. (1981). Report of the discussion on communicative language testing. In J.C. Alderson (Ed), *ELT documents III -Issues in language testing (pp187-193)*. The British Council.
- Alderson, J. C., Clapham, C. M., and Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Al-Musawi, N.M. and Ansari, S. H. (1999). Test of English as a foreign language and First Certificate of English tests as predictors of academic success for undergraduate students at the University of Bahrain. *System* 27(3): 389-399.
- Cingi, S. (1992). İktisatta öğretim dili tartışmaları. *A. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* 47 (3-4): 97-104.
- Çarkoğlu, A., Esmer, Y., ve Koç, A. (2001). Türkçe mi İngilizce mi? *Cumhuriyet Bilim ve Teknik* 13: 721/4.
- Dalkız, A., 2002. *Ortaöğretimde İngilizce Kimya Eğitiminin Başarıya Etkisi*. Unpublished Master's Thesis, Marmara University.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Erdem, E., ve Morgil İ., 1992. Türkiye'de yabancı dilde öğretim yapan orta öğretim kurumlarında fen öğretimi ve sorunları. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 7: 251-260.
- FCE (1998). *Examination report June 1998*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, J.C. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. *TESOL Quarterly*, 21 (3), 505-21.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rea, P.D. (1987). The relationship between grammatical abilities and aspects of communicative competence: with special reference to the testing of grammar. Unpublished Doctoral Thesis.
- Robinson, P. (1991). *ESP today*. Prentice Hall.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement. *TESOL Quarterly*, 18 (2),199-219.
- Tucker, G. R. (1999). "A global perspective on bilingualism and bilingual Education." [Online] Retrieved on 16-April-2000, at URL: <http://www.cal.org/ericcll/digestglobal.html>
- Underhill, N. (1987). *Testing spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Öğretmenlerin, Öğrenci Çatışmalarını Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Perspektifinden İncelenmesi*

Examination Of Teachers' Conflict Resolution Strategies And Tactics From The Perspective Of Social Constructivism

Abbas TÜRNÜKLÜ**

Meltem İLLEEZ***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını çözüm stratejilerini ve taktiklerini sosyal oluşturmacılık perspektifinden incelemektir. Çalışma tabakalı, basit tesadüfi ve uygun örneklem seçim teknikleri kullanılarak seçilmiş 709 öğrenci, 75 öğretmen ve 21 yönetici ile çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını çözmek için kullandığı stratejilere ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin hiç biri kendisinin yıkıcı çatışma çözüm strateji ve taktiklerini kullandıklarını belirtmezken, öğrencilerin %17'si öğretmenlerin kullandıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde, öğretmenlerin %82'si kendilerinin yapıcı çatışma çözüm strateji ve taktiklerini kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin %53'ü belirtmiştir. Bununla birlikte kullanılan çatışma çözüm taktiklerine bakıldığında, en çok öne çıkan taktik "konuşma, tecrübelerini aktarma ve öğüt vermedir". Yöneticiler, öğretmenlerin öğrenci çatışmalarıyla karşılaştıklarında, sorunla başa çıkmaya çalışmak yerine, sıklıkla yönetime yansıtma yolunu seçtiklerini vurgulamaktadırlar. Araştırmada elde edilen sonuçlar sosyal oluşturmacılık kuramı bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin "yapıcı ve işbirlikli" çatışma çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin bilgi ve becerilerini oluşturmalarına sınırlı düzeyde katkıda bulduklarını saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çatışma çözüm stratejileri, sosyal oluşturmacılık.

ABSTRACT

The purpose of this research was to examine teachers' conflict resolution strategies and tactics from the perspectives of social constructivism. The research was carried out with 705 students, 75 teachers, and 21 school administrators whom were selected by using stratified, simple random, and convenience sampling. As a result of the research, it is found that there were differences among students', teachers', and school administrators' perceptions about teachers' conflict resolution strategies and tactics. Whereas 17% of students claim that their teachers use destructive conflict resolution strategies and tactics, none of the teachers claim that they use them. Similarly, although 82% of teachers state that they use constructive conflict resolution strategies and tactics in order to solve students conflicts,

* Bu araştırma 03.KB.EĞT.011 numaralı proje olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi, Araştırma Projeleri ödeneğinden desteklenmiştir.

** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, abbas.turnuklu@deu.edu.tr

*** Müşerref Mahmut Tınaz İlköğretim Okulu, Buca, İzmir.

53% of the students state the same perceptions. When conflict resolution strategies and tactics were examined, giving advice and speaking with students were the most frequent tactics. School administrators claim that teachers frequently reflect students' conflicts to themselves, instead of manage them. If the research results were examined according to the perspectives of social constructivism, it can be said that teachers have limited contribution to their students' developing knowledge and skills about conflict resolution.

Key Words: Conflict resolution strategies, and social constructivism.

GİRİŞ

En genel açıklamasıyla "çatışma", kişiler arasında "birbirleriyle uyumlu olmayan etkinlikler" söz konusu olduğu zaman ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Deutsch, 1971; aktaran Borisof, 1998:2). Okulda her bir sınıfta 20-60 arası farklı kültür, değer, kişilik, hedef özelliklerine sahip öğrencilerin eğitim gibi temel bir amaç için rasgele bir araya getirilmesi nedeniyle, kişiler arası çatışmalar okul ortamında doğal ve kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci çatışmalarının nasıl yönetileceği ise önemli bir eğitim sorunudur. Okullar, sadece belirli bilgilerin öğrencilere aktarıldığı ve öğrencilerinde almaya çalıştığı yerler değil, aynı zamanda yaşam becerilerinin de kazanıldığı ve kazandırıldığı yerlerdir. Bu nedenle, kişiler arası ilişkilerin sürdürülmesine yönelik temel bir beceri olan "çatışma çözüm" becerilerinin öğrencilere kazandırılması önemli bir eğitim konusudur.

Kişilerarası çatışmaların çözümüne yönelik beceriler, didaktik bir yöntemle öğrencilere aktarılan beceriler değil aksine, sosyokültürel ortamda doğal ve doğaçlama olarak yaşanırken, bizzat öğrenilen becerilerdir. Bu nedenle, okul ortamının temel belirleyicileri olan ve öğrencilerin de zamanlarının önemli bir bölümünü birlikte geçirdikleri öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını çözüm stratejileri, öğrenciler için hem bir **model** hem de yaşayarak ve kendi sorunlarını doğrudan çözerek öğrendikleri bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda okullarda, öğrenci çatışmalarının yönetimine ve çözümüne yönelik iki temel yaklaşımın söz konusu olduğu söylenebilir. Birincisi, öğrencilerin davranışları ve çatışmaları üzerindeki dış (öğretmen, müdür, veli vb.) denetim, etki ve müdahaledir. Diğeri ise, öğrencinin davranışları ve çatışmaları üzerinde iç (öğrencinin yine kendisinin) denetim, etki ve müdahaledir (Johnson ve Johnson, 1992). Aslında bu yaklaşımlar en genel anlamıyla **yetişkin** merkezli ve **öğrenci** merkezli yaklaşım olarak da sınıflandırılabilir.

Yetişkin merkezli geleneksel yaklaşımda öğretmen, müdür ya da veli öğrenci çatışmalarını ödül ve ceza sistemi kullanarak denetlemeye ve yönetmeye çalışır. Bu yaklaşımda, öğrenciler kendi davranışları üzerinde yetkilendirilmezler. Dolayısıyla kendi davranışlarını kontrol etme becerisi kazanamazlar (Sweeney ve Carruthers, 1996). Öğrencinin davranışının nasıl kontrol edileceği, denetleneceği, yönlendirileceği ve neyin doğru / yanlış ya da neyin istenir / istenmez olduğunun belirlenmesinde yetişkinin rolü daha belirleyicidir. Bu yaklaşımın en önemli dezavantajı, öğrenciye kendi davranışlarını denetleme, yönlendirme ve karar verme hakkını ya tanımaması ya da sınırlı tanınmasıdır. Daha geniş anlamda öğrenciyi dışa bağımlı bir kimlik ve kültür içinde toplumsallaştırmasıdır.

Bu yaklaşımın tam karşısında yer alan öğrenci merkezli yaklaşım ise, öğrenciye kendi davranışları, çatışmaları ve genel anlamda yaşamı hakkında karar verme, seçim yapma, denetleme, değerlendirme ve girişimde bulunma becerisi kazandırmayı vurgular (Lane ve McWhirter, 1992). Kişinin öz denetim ve öz yönetiminin güçlendirilmesini hedefler. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrenciyi kendisiyle yüzleştirmek ve doğru davranış hem kendisinin hem de diğer kişinin gereksinimlerini karşılayacak biçimde **yine öğrenciye** buldurtmaktır.

Öğrencilerin çatışmalarına nasıl yaklaşım gösterileceği “**oluşturmacılık**” kuramının ışığı altında incelendiğinde süreç daha da belirginleşecektir. Öncelikle oluşturmacılık **öğrenme** ya da **anlam oluşturma** kuramıdır. Birey, kendi anlamını, daha önceki bildiği ve inandığı düşüncelerle etkileşerek yine kendisi oluşturur (Richardson, 1997). Bu bağlamda oluşturmacılık, **öğretimin** açıklanmasına ya da tanımlanmasına değil, **öğrenmeye** ilişkin bir kuramdır (Fosnot, 1996). Sosyal oluşturmacılık kuramı, üretilen bilgi ve becerilerin bireysel olmak yerine, toplumsal etkileşim içerisinde birey tarafından bizzat aktif olarak oluşturulduğunu ve içselleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bilgi, bireyin dışarıdan pasif olarak doğrudan aldığı bir şey değil, sosyal etkileşim içerisinde aktif olarak oluşturduğu, yapılandırdığı ve içselleştirdiği bir şeydir (Lee ve Greene, 1999). Öğrenci, sosyal yaşama ilişkin bilgisini, kendisi dışındaki bireylerle etkileşim içerisinde oluşturduğu için, kişinin diğer yetişkinlerle olan **problem çözme diyalogları** oldukça önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını çözüm stratejilerinin sosyal oluşturmacılık kuramına dayalı olarak incelenmesinin nedeni, öğrencilerin kişiler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların çözümüne ilişkin bilgilerini ve becerilerini didaktik bir biçimde, dersler, öğütler, akıl vermeler, yönergeler, emirler ve yazılı kurallar yoluyla değil, bizzat doğrudan girdikleri problem çözme diyalogları ve sosyal etkileşimler yoluyla oluşturdukları tezidir. Bu bağlamda, bir yetişkin olarak öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını ve anlaşmazlıklarını çözerken takındığı tavır ve rol, öğrencinin hem çatışma çözümüyle ilgili bilgi ve beceri kazanmasına etki etmekte hem de bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Sosyal oluşturmacılık kuramına göre, birey ve toplum birbirine ayrılmaz biçimde bağlıdır. Birey kendini diğer bireylerle kurduğu sosyal etkileşimler yoluyla yapılandırır (Ernest, 1996). Öğrenci, sosyal etkileşim sürecinde bilgiyi ve anlamı, problem çözme etkinlikleri yoluyla **müzakere ederek** oluşturur. Dolayısıyla oluşturulan anlam, sosyal etkileşimin ve müzakerenin bir ürünüdür. Bu bağlamda öğrencilerin, sorunlarının çözümünde en sık başvurdukları kişiler olan öğretmenlerin rolü, önem kazanır. Bir yetişkin olarak öğretmenin öğrencinin olası gelişim potansiyeli üzerindeki rolü incelenmelidir. Öğretmen ya da daha yeterli bir akran, öğrencinin sosyal ve kültürel deneyimlerine rehberlik yapar ve kolaylaştırır. Öğrenciler yetişkinlere ait anlamları ve deneyimleri, onlarla girdikleri işbirliği ve etkileşim yoluyla öğrenirler. Bu süreç özellikle “problem çözme diyalogları” yoluyla gerçekleşir (Jaramilla, 1996). Rogoff (1990) bu süreci klavuzlu katılım (guided participation) modeliyle açıklamaktadır. Öğrenci kültürel ve toplumsal etkinliklere, bir yetişkinin kılavuzluğunda katılır. Dolayısıyla yetişkin ve öğrenci arasında, usta çırak ilişkisine benzer bir ilişki ortaya çıkar. Bir yetişkin olarak öğretmen, öğrenciyle girdiği problem çözme diyaloglarında “**çatışmaların çözümünde**” öğrenciye “**rehberlik**” yapar. Bu süreçte öğretmen sorularıyla, açıklamalarıyla, diyalog tarzıyla hem öğrenciye **model** olur, hem de bu yolla problemin diğer bir ifade ile çatışmanın yapıcı çözümünde öğrenciye kılavuzluk eder.

Verilen bu alan yazın bilgilerinin ışığı altında araştırmanın amacı, lise düzeyinde öğrenci çatışmalarını **öğretmenlerin** çözüm stratejilerini, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bakış açısından incelemektir. Bu hedef doğrultusunda araştırmada dört sorunun yanıtı aranmaktadır. Bunlar: **Öğretmenler** alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan liselerde, öğrenci çatışma ve anlaşmazlıkları ile nasıl başa çıkmaktadır? **Öğretmenlerin**, öğrenci çatışmalarıyla başa çıkma stratejileri, **sosyal oluşturmacılık kuramına** göre nasıl bir yönelim göstermektedir? Bay ve bayan öğrencilerin görüşleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Veri Toplama Araçları: Araştırmada, alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan genel liselere devam eden öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların çözüm stratejilerine ilişkin öğrencilerden ve öğretmenlerden veri toplamak için anket, okul yöneticilerinden veri toplamak için ise görüşme protokolü kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan anketlerden ilk ikisi sadece açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci ve öğretmen anketidir. Diğerisi ise açık uçlu sorulardan oluşan anketlerden elde edilen verilerin, içerik analizi sonuçlarına göre yapılandırılmış, kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuş öğrenci anketidir.

Öğrencilerden ve öğretmenlerden daha ayrıntılı ve derin bilgi elde etmek için, anket soruları açık uçlu olarak sorulmuştur. Anket sorularının açık uçlu olması öğrencilerin, “her soruya kendi düşüncelerini özgürce katma fırsatını” vermektir (Babbie, 1990:45; Gall, Borg and Gall, 1996:295; Oppenheim, 1996:112). Dolayısıyla öğrenciler ve öğretmenler, kişilerarası çatışmalara ve anlaşmazlıklara ilişkin görüşlerini, kendi cümleleriyle tanımlama ve açıklama fırsatı elde etmiştir. Açık uçlu sorularla elde edilen veriler önce içerik analizi tekniğiyle analiz edilerek, belirli kategoriler çıkarılmış, daha sonra ise bu kategoriler üzerine kurulu kapalı uçlu sorulardan oluşan anket geliştirilmiştir. Dolayısıyla aynı örnekleme hem açık uçlu sorulardan oluşan hem de kapalı uçlu sorulardan oluşan anket uygulanarak verilerdeki tutarlılık da test edilmiştir.

Hem öğrencilere hem de öğretmenlere uygulanan ilk anketteki soruların tümü açık uçlu olduğu için, ankete ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sürecinde, sadece geçerlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışmasında, “yüz görünüş geçerliği” (Hovardaoğlu, 2000) eğitim fakültesinde çalışan öğretim üyelerinin ve okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik analizi sürecinde ise, analiz anket için değil, analizi yapan **araştırmacı** için gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacının metindeki anlam öbeklerini ve temalarını önceden belirlenmiş **kategorilere** ne kadar **tutarlı** ve doğru kodladığını tespit etmek için “**kodlama güvenilirliğine**” bakılmıştır (Silverman, 1993; Miles ve Huberman, 1994; Kvale, 1996; Bakeman ve Gottman, 1997). Araştırma verilerinden alınan bir grup veri, bir hafta arayla **iki kez** aynı kategorilerle, araştırmacı tarafından kodlanarak, araştırmacının kendi tutarlılığına bakmak yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının kodlama güvenilirlik kat sayısı “.95” bulunmuştur.

Araştırmada, çalışılan okullarda yönetici sayısı sınırlı olduğu için, yöneticilerle anket uygulamak yerine “görüşme” yapılmıştır. Görüşme sürecinde okul yöneticilerinden karşılaştırmalı veri elde etmek için, “yarı yapılandırılmış” görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları açık uçlu anket sorularına paralel olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın nedeni aynı sorunun yanıtını, farklı okul üyelerinde aramaktır. Böylece aynı soru öğrenciye, öğretmene ve yöneticiye değişik tekniklerle yöneltilerek hem elde edilen sonuçların doğruluğu ve güvenilirliği test edilmiş hem de çeşitleme (triangulation) teknikleri arasında yer alan veri çeşitlemesine (Denzin, 1989) ait **kişi** çeşitlemesinin gereği yerine getirilmiştir.

Örnekleme: Araştırma; İzmir’de, Konak merkez ilçede (toplam 14 genel lise), alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan **7 genel lisede** dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencileri ve bu yaş grubuna dersi veren öğretmenler ve okul yöneticileriyle çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleme sırayla “tabakalı, küme ve uygun” (Balci, 2000: 95-96; Yıldırım ve Şimşek, 1999:66-67; Fink, 1995:10-11) örnekleme seçim teknikleri kullanılarak oluşturulmuştur.

Açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci ve öğretmen anketi 2002-2003 akademik yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Anketler 177'si bayan 182'si bay olmak üzere toplam 359 öğrenciye ve 47'si bayan 28'i bay olmak üzere toplam 75 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yapılandırılan ikinci anket ise 2003-2004 akademik yılın bahar döneminde 185'i bayan 165'i bay olmak üzere toplam 350 öğrenciye uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme 21 okul yöneticisiyle çalışılarak 2003-2004 akademik yılında gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerin 20'si bay 1'i de bayandır. Bay ve bayan okul yöneticisi oranındaki farklılığın nedeni bazı okullarda bayan yöneticilerinin çok az, bazılarında ise hiç olmamasıdır.

Verilerin Analizi: Çalışmada kapalı uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen veriler, istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Buna karşın, açık uçlu sorulardan oluşan hem öğrenci hem de öğretmen anketinden elde edilen nitel verilerin kapalı uçlu sorulardan oluşan anketten elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilmesi için, içerik analizi tekniği (Silverman, 1993; Manning ve Cullum-swan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 1999, Bilgin, 1999; Bilgin, 2000) kullanılmıştır. Dolayısıyla nicel sonuçlar elde edilmiştir. Böylece her iki anket türünden elde edilen sonuçların karşılaştırılabilmesi mümkün olmuştur.

Verilerin analizi ve bulguların sunumu sürecinde, verilen çatışma çözüm taktikleri, araştırmanın verilerinden çıkarılmış, stratejiler ise literatüre bağlı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda taktikler, üç temel çatışma çözüm stratejisi olan "işbirlikli yapıcı bütünleştirici, yıkıcı ve kaçınma," çerçevesinde (Bodine, Crawford ve Schrupf, 2002; Lulofs ve Cahn, 2000; Schrupf, Crawford ve Bodine, 1997; Fisher, Ury & Patton, 1991) yeniden kategorilendirilmiştir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelere ait verilerin sunumunda, kişilere ilişkin demografik özellikler kısaltmalarla sunulmuştur. "Den: Meslekte deneyim"; "y. den: Yönetici olarak deneyim"; "M. yard.: Müdür yardımcısı".

BULGULAR VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarıyla baş etmek için kullandıkları çatışma çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri Tablo 1, 2 ve 3'de yer almaktadır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarıyla başa çıkmak için kullandıkları çatışma çözüm stratejilerine ilişkin öğrenci görüşleri dört temel kategoride toplanmıştır. Bunlar "işbirlikli, yapıcı, bütünleştirici strateji %53", "yıkıcı strateji %17", "dışarıdan yardım alma %7" ve "diğer %23" kategorisi içerisinde yer alan taktiklerdir. Belirtilen stratejilere ait çatışma çözüm taktiklerinden en yüksek yüzdelerle sahip olarak, üç taktik göze çarpmaktadır. Bunlar "Öğrencilerle konuşma, tecrübelerini aktarma, öğüt verme %34", "Her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma %14" ve "Sorunun öğretmene yansımaması %16" taktikleridir. Bunun dışındaki taktiklerin yüzdeleri oldukça düşüktür. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, tabloda sunulan bu yüzdelerden öğretmenlerin öğrenci çatışma ve anlaşmazlıklarına ilişkin çözüm strateji ve taktiklerinin işbirlikli, yapıcı ve bütünleştirici yönelimli olduğu, görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen davranışlarının yetişkin odaklı bir yapıcılık içerdiği söylenebilir. Bu yargının nedeni "sorunu taraflara çözdürme" tekniğinin sadece bir kişi tarafından belirtilmesi ve "her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma" taktiğinin % 14 gibi bir oran içermesidir.

Tablo 1. Öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktikleri (içerik analizi sonuçları)

Stratejiler	Taktikler	Bayan (177)		Bay (182)		Toplam (359)	
		F	%	F	%	F	%
İşbirlikli, bütünleştirici, yapıcı stratejiler	Öğrencilerle konuşma, tecrübelerini aktarma, öğüt verme.	61	36	58	32	119	34
	Her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma	27	16	22	12	49	14
	Tarafları barıştırma	7	4	9	5	16	5
	Sorunu taraflara çözdürme	-	-	1	1	1	0
	Sorunu sınıfça tartışarak uygun bir çözüm bulma.	1	1	-	-	1	0
Toplam		96	57	90	50	186	53
Yıkıcı stratejiler	Fiziksel şiddet uygulama (Öğrenciyi dövme.)	1	1	11	6	12	3
	Sözel şiddet (Öğrenciyi kızma, bağırma, azarlama, hakaret etme)	3	2	3	2	6	2
	Öğrencileri uyarma.	4	2	8	4	12	3
	Öğrencileri başından savma; ilgilenmeme.	11	6	9	5	20	6
	Tehdit etme.	3	2	4	2	7	2
Öğrenciyi cezalandırma	1	1	4	2	5	1	
Toplam		23	14	39	21	62	17
Dışarıdan yardım alma	Öğrencinin velisi ile görüşme.	1	1	3	2	4	1
	Psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yardım alma	1	1	-	-	1	0
	Okul yönetimine bildirme; disipline verme	4	2	17	9	21	6
Toplam		6	4	20	11	26	7
Diğer	Hiç böyle bir sorunum olmadı	11	6	3	2	14	4
	Sorunun öğretmene yansımaması	27	16	28	15	55	16
	Çözememe	7	4	4	2	11	3
Toplam		45	26	35	19	80	23
Genel toplam		170	100	184	100	354	100

Öğretmenlerin kullandıkları çatışma çözüm strateji ve taktikleri sosyal oluşturma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde üç taktiğin kuramla ilintili olduğu görülmüştür. Bunlar "her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma", " tarafları barıştırma" ve "sorunu taraflara çözdürme" dir. Bu taktiklere ilişkin toplam yüzdelik değerin %20 olması, oldukça az öğretmenin sosyal oluşturma kuramı çerçevesinde, çatışma çözüm strateji ve taktiklerini kullandığını göstermektedir. Diğer yandan, "Öğrencilerle konuşma, tecrübelerini aktarma, öğüt verme" taktiklerinin sosyal etkileşim odaklı gibi görünmesine karşın, "problem çözme ve müzakere" tekniklerinden öte, monolog tarzı bir içeriğe sahip ve öğretici oldukları için, sosyal oluşturma açısından etkili bir yol olmadığı söylenebilir.

Bay ve bayan öğrencilerin, öğretmenlerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin görüşleri arasında toplam frekans değerleri üzerinden istatistiksel bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan X^2 analizinde anlamlı bir farklılaşma $X^2 = 12,58$, $sd=3$, $P<.05$, $n=359$) saptanmıştır. Bay ve bayan öğrenciler, öğretmenlerin kendi sorunlarını çözümü için farklı stratejileri ve taktikleri değişen oranlarda kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bay ve bayan öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin dağılımı kendi içinde karşılaştırıldığında ise, hem bayan ($X^2 = 107,79$, $sd=3$, $P<.05$, $n=170$) hem de bay öğrencilerin ($X^2 = 60,48$, $sd=3$, $P<.05$, $n=184$) algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Hem bay hem de bayan öğrencilerin "işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı" stratejiyi daha çok öne çıkardığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin çatışma çözüm stratejilerinin saptanmasına ilişkin içerik analizi sonuçları, kapalı uçlu sorulardan oluşan anket haline getirilip survey tekniğine uygun olarak tekrar aynı öğrencilere uygulanarak elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de de bir önceki tabloda (1) yer alan sonuçlara benzer bir yönelim tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerin en sık kullandıkları çatışma çözüm taktiklerini şu şekilde belirtmişlerdir: “Öğrencilerle konuşma, tecrübelerini aktarma, öğüt verme (% 57,1), her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma (% 33,7), tarafları barıştırma (% 27,7)”. Yanıtlarda “işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı” strateji ve taktiklerin daha çok öne çıkarıldığı görülmektedir. Buna karşın, en seyrek kullanılan taktikler ise şunlardır: Okul dışından destek alma (% 3,4), tehdit etme (% 3,7), fiziksel şiddet uygulama (öğrenciyi dövme) (% 4,3), öğrenciyi cezalandırma (% 5,1), öğrencileri başından savma; ilgilenmeme (% 5,4), çözememe (% 7,7), sözel şiddet (kızma, bağırma, azarlama, hakaret etme) kullanma (% 8,6), okul yönetimine bildirme (% 10,6). Öğrenciler, öğretmenlerin şiddete yönelik “yıkıcı” strateji ve taktikleri çok seyrek kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktikleri (kapalı uçlu sorulardan oluşan anket sonuçları)

Çatışma çözüm stratejileri	Çatışma çözüm taktikleri	Bayan (185)		Bay (165)		Toplam (350)	
		F	%	F	%	F	%
İşbirlikli, yapıcı ve bütünleştirici stratejiler	Öğrencilerle konuşma, tecrübelerini aktarma, öğüt verme.	113	61,1	87	52,7	200	57,1
	Her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma	68	36,8	50	30,3	118	33,7
	Tarafları barıştırma	48	25,9	49	29,7	97	27,7
	Sorunu taraflara çözdürme	30	16,2	36	21,8	66	18,9
	Sorunu sınıfça tartışarak uygun bir çözüm bulma.	38	20,5	33	20,0	71	20,3
Yıkıcı stratejiler	Fiziksel şiddet uygulama (öğrenciyi dövme)	3	1,6	12	7,3	15	4,3
	Sözel şiddet (kızma, bağırma, azarlama, hakaret etme) kullanma.	16	8,6	14	8,5	30	8,6
	Öğrencileri uyarma	44	23,8	40	24,2	84	24,0
	Öğrencileri başından savma; ilgilenmeme.	8	4,3	11	6,7	19	5,4
	Tehdit etme.	3	1,6	10	6,1	13	3,7
	Öğrenciyi cezalandırma	5	2,7	13	7,9	18	5,1
Dışarıdan yardım alma	Öğrencinin velisi ile görüşme.	16	8,6	31	18,8	47	13,4
	Okul yönetimine bildirme	13	7,0	24	14,5	37	10,6
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik servisinden yardım alma.	30	16,2	15	9,1	45	12,9
	Okul dışından destek alma.	2	1,1	10	6,1	12	3,4
Diğer	Hiç böyle bir sorunum olmadı	63	34,1	25	15,2	88	25,1
	Sorunlarımı öğretmenlere yansıtmama	47	25,4	36	21,8	83	23,7
	Çözememe.	6	3,2	21	12,7	27	7,7

Öğrencilerin, öğretmenlerin çatışma çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin görüşleri Tablo 1 ile karşılaştırıldığında, yüzdeler bakımından, oldukça önemli artışlar görülmektedir. Bununla birlikte en yüksek orandaki artışlar işbirlikli, yapıcı ve bütünleştirici stratejilere ait taktiklerde görülmektedir. Burada veri toplama tekniği açısından ilginç bir görünüm ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin açık ve kapalı uçlu anket sorularına verdikleri yanıtlar yüzdeler bakımından birbirinden önemli farklılık göstermektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar hem araştırma sonucu olmak bakımından hem de “yöntem bilim” bakımından oldukça anlamlıdır.

Sonuçlar, sosyal oluşturma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin kullanmış oldukları “işbirlikli, yapıcı ve bütünleştirici strateji” ye ilişkin taktiklerden üçünün kuramla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bunlar “Her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma” “ tarafları barıştırma” ve “sorunu taraflara çözme” dir. Üç taktiğin dağılımına bakıldığında öğrencilerin en azından %30’u (her bir öğrenci bu üç taktikten farklı bir tanesini de işaretlemiş olabilir) öğretmenlerin bu taktikleri kullandıklarını söylemektedir. Sosyal oluşturma kuramının odağında yer alan problem çözme, müzakere, tartışma (Jaramilla, 1996) gibi etkileşim süreçlerinin kullanıldığı söylenebilir. Benzer biçimde öğrencilerin belirttikleri “Öğrencilerle konuşma, tecrübelerini aktarma, öğüt verme” taktiği, öğrencilerin % 57 gibi önemli bir oranı tarafından belirtilmesine karşın, bu davranışların sosyal oluşturma ile paralelliğin kurulması bir önceki tabloda da olduğu gibi kolay görünmemektedir. Çünkü sosyal oluşturma ve öğrenci merkezli sorun çözme stratejilerinin odağında, yetişkinin sorunu problem çözme ve müzakere yoluyla çözerek hem öğrencinin olası gelişim potansiyeline (Vygotsky, 1978) katkıda bulunma, hem de usta çırak ilişkisi içerisinde (Rogoff, 1990) müzakere ederek öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunma söz konusudur. Bu yaklaşımdan, böyle bir sonucun çıkarılması güç gibi görünmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını nasıl çözdüklerine ilişkin hem kendilerinin ve hem de öğrencilerin görüşlerine ilişkin sonuçlar karşılaştırmalı olarak Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını çözüm stratejilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak incelenmesi (içerik analizi sonuçları)

Stratejiler	Taktikler	Öğrenci (359)		Öğretmen (75)	
		F	%	F	%
İşbirlikli, bütünleştirici, yapıcı stratejiler	Öğrencilerle konuşma, tecrübelerini aktarma, öğüt verme.	119	34	43	45
	Her iki öğrenciyi dinleme, sorunun çözümünde arabuluculuk yapma	49	14	24	25
	Tarafları barıştırma	16	5	5	5
	Sorunu taraflara çözme	1	0	7	7
	Sorunu sınıfça tartışarak uygun bir çözüm bulma.	1	0	-	-
Toplam		186	53	79	82
Yıkıcı stratejiler	Fiziksel şiddet (Öğrenciyi dövme.)	12	3	-	-
	Sözel şiddet (Öğrenciyi kızma, bağırma, azarlama, hakaret etme)	6	2	-	-
	Öğrencileri uyarma.	12	3	-	-
	Öğrencileri başından savma; ilgilenmeme.	20	6	-	-
	Tehdit etme.	7	2	-	-
Öğrenciyi cezalandırma	5	1	-	-	
Toplam		62	17	-	-
Dışarıdan yardım alma	Öğrencinin velisi ile görüşme.	4	1	5	5
	Psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yardım alma	1	0	9	9
	Okul yönetimine bildirme; disipline verme	21	6	2	2
Toplam		26	7	16	16
Diğer	Hiç böyle bir sorunum olmadı	14	4	-	-
	Sorunun öğretmene yansımaması	55	16	-	-
	Çözememe	11	3	-	-
Toplam		80	23	-	-
Genel toplam		354	100	95	100

Tablo 3'deki sonuçlar diğer iki tabloyla (1 ve 2) benzerlikler göstermektedir. Buna karşın, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri arasında yüzdelik oranlar bakımından farklılıklar söz konusudur. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin "işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı" stratejiyi öne çıkarmalarına karşın, öğrenci yanıtlarının % 53'ü, öğretmen yanıtlarının ise % 82'si öğretmenlerin "işbirlikli, bütünleştirici, yapıcı" stratejiyi kullandığını göstermektedir. Benzeri bir farklılık "yıkıcı" strateji için de söz konusudur. Öğrencilerin % 17'si öğretmenlerin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını yıkıcı strateji ve taktiklerle çözdüklerini belirtirken, öğretmenler, kullandıkları yıkıcı çatışma çözüm strateji ve taktiklerine ilişkin bilgi vermemişlerdir. Bunun nedeni, anket sorularının açık uçlu olması nedeniyle öğretmenler olası şiddet içeren uygulamaları yazmaktan çekinmeleri ve sosyal kabul edilebilirlik çerçevesinde yanıt yazmış olmaları olabilir. Benzeri bir farklılık "dışarıdan yardım alma" ve "diğer kategorisi" için de söz konusudur. Bu farklılıkların, öğretmenlerin kendilerine yönelik algıları ve değerlendirme biçimleri ile sorunu bizzat yaşayan öğrencilerin görme ve algılama biçimleri arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hem ilgi alanlarındaki farklılıklar ve hem de odaklanılan öğelerdeki farklılıklar buna neden olarak gösterilebilir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğrenci çatışmalarıyla başa çıkma stratejilerine ilişkin görüşleri iki temel yaklaşımın etrafında biçimlenmektedir. Bunların ilki, öğretmenlerin çatışmaları bizzat çözmeye kalkışmaları, diğeri ise okul yönetimine yansıtılmalarıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin sorunları öncelikle iletişim kurarak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Bu yaklaşıma ilişkin veriler aşağıda yer almaktadır.

"Öğrenciyle empati kuruyor. Nasihat veriyor. Deneyimlerini anlatıyor." (Den:20; Y.den: 12:Bay;M.yard.)

"Öğretmenler kendi çözmeye çalışıyor. Çözemediğinde rehberlik servisine ya da bize getiriyor ..." (Den:21;Y.den:10:Bay;M.yrd.)

"...öğrencinin gerçek sorunlarına inerek öğrencinin sorunlarını çözüyorlar..." (Den:20; Y.den: 3: Bay; M.yard.)

"Öğretmen kendi içinde haklı haksız karar verir. Uyarır. Karşılıklı birbirinden özür dilemelerini sağlıyor. Velilerini çağırıp rehberlik servisine gönderiyor." (Den:25;Y.den:5: Bay; M.yrd.)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi, yöneticiler öğretmenlerin kendilerine yansıyan sorunları karşılıklı iletişimle, konuşarak çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, burada temel bir sorun yer almaktadır. Bu sorun öğretmen müdahalelerinde "nasihat", "akıl verme", "deneyimlerini anlatma" ve "haklıya haksız karar verme" gibi **yetişkin odaklı** yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar özünde iletişim odaklı müdahale gibi görünmesine karşın, yetişkin müdahalesi uzun dönemde öğrencide sorunlarının çözümü için bir dış yetke ya da otoritenin gereksinimine yönelik bir **öz** yaratma olasılığından dolayı da, yıkıcı bir müdahale gibi görünmektedir. Yönetici görüşlerinden öğrencinin sorunun çözümüne katılmasını sağlama ve sorun çözme sürecinde kılavuzluk yapma (Rogoff, 1990) gibi sosyal oluşturmaçılığın önermelerine yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Yöneticiler tarafından öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını, kimi zaman öncelikle emek harcayarak, kimi zaman da hiç emek harcamadan doğrudan yönetime başvurarak çözmeye çalıştıkları da vurgulanmaktadır. Bu konudaki yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır.

"Onlar genellikle posta memuru gibi, bilhassa bayan öğretmenler, doğan problemleri okul idaresine getirmekle çözüm bulur. Sorunu idareye getirir." (Den:25;Y.den: 23: Bay; Müdür)

“...sorundan kaçarak elini taşın altına sokmadan, çocuğu toplayıp yallah bize getiriyorlar. Çözüm sizde diyor. Ne yaparsanız yapın diyor. Halbuki öğrenciyi bizden iyi tanıyor. Dersine giriyor. Özellikle yeni nesil genç öğretmenlerin %80’i böyle.” (Den:19; Y.den:6: Bay;M.yrd.)

“Genel eğilim, sorunu okul müdürlüğünün çözmesini bekliyor. Bu öğrencinin buradan gitmesini istiyor. Ama böyle düşünmeyen arkadaşlarda var. Öğretmenler sorunun kendisinin çözeceğini düşünmüyorlar. Öğretmenler eğitimciliklerinden öte yetkilerini kullanmak istiyorlar.” (Den:23;Y.den:8:Bay;Müdür.)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi, bazı okul yöneticilerinin görüşleri, öğretmenlerin sorun üzerinde hiç çaba harcamadan doğrudan okul yönetimine yansıtma ve disiplin yönetmeliklerine başvurma eğilimi gösterdiğine ilişkindir. Yine bazı yöneticiler eleştiriye bir adım daha ileri götürerek, günümüz öğretmenlerinin sadece öğretimle, yani bilişsel alanla meşgul olduğunu, öte yandan öğrencilerin eğitimiyle diğer bir anlatımla sosyal ve duygusal gelişimleriyle yeteri kadar ilgilenmediklerini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, münferit sorunlar yetkeci müdahalelerle bastırılabilir veya ortadan kaldırılsa bile, sorunların gerçek nedeni olan sosyal ve duygusal gelişimin eksikliği ya da yetersizliği nedeniyle bir dönüşüm sağlanamamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üzerinde durulan temel konu, lise öğretmenlerinin kendilerine yansıyan öğrenci çatışmalarını çözmek için nasıl bir yaklaşımı ölçüt aldığıdır. Öğrenci çatışmalarına, öğretmenlerin nasıl yaklaştığına ilişkin olarak, sorunu bizzat yaşayan öğrenci, soruna müdahale eden öğretmen ve dolaylı olarak katılan yönetici noktasından bakıldığında dört temel yaklaşım ortaya çıkmaktadır: Sorunu yapıcı olarak öğrenci odaklı çözüme diğer bir anlatımla sorunu yaratanlara çözdürme yaklaşımı; Sorunu yapıcı olarak çözüme ancak yargıç gibi doğruya yanlışa karar verme; Sorunu yıkıcı olarak şiddet kullanarak çözüme; Sorunun çözümünü dışarıda arama.

Bu çalışmanın sonucunda, birinci strateji olan öğrenci odaklı, sorunu taraflara çözdürmenin seyrek olarak seçilen bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine ve kişiler arası çatışmaları yapıcı şekilde çözümlenmelerine ilişkin, bilgilerini ve anlamlarını geliştirmelerine en fazla katkıda bulunan bu yaklaşımın, diğer yaklaşımlara göre çok seyrek kullanıldığı görülmektedir. Hem öğrenciler hem öğretmenler ve yöneticiler, öğretmenlerin yetişkin odaklı yapıcı çatışma çözümünü daha çok kullandıklarını vurgulamaktadırlar. Yıkıcı yaklaşımın kullanıldığını sadece öğrenciler belirtmektedirler. Son yaklaşım olan sorunun çözümünü dışarıda arama yaklaşımını ise özellikle sorunu bizzat yaşayan yani kendisine başvuru alan yöneticiler vurgulamaktadırlar. İkinci, üçüncü ve dördüncü yaklaşımların en önemli ortak yanı, dış denetimi gerektirmesidir. Soruna bu noktadan baktığımızda Sweeney ve Carruthers (1996)’ın belirtmiş olduğu gibi dış denetim ve yetke odaklı yaklaşımlarda, öğrenciler kendi davranışlarını kontrol etme, denetleme ve yönlendirme becerileri kazanamamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktikleri üzerinde dikkatlice durulması gerekmektedir.

Elde edilen bu sonuç, sosyal oluşturmaçılığın temel önermeleri arasında yer alan yüz yüze sosyal etkileşim, müzakere, iletişim, problem çözme, dilin etkili kullanımı, diyalog, yetişkin rehberliği gibi eylemlerin öğretmen davranışlarında az görüldüğünü göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrenci çatışmalarını çözerken sadece sorunu çözmeyip, öğrencinin çatışma çözümüne ve sosyal duygusal gelişim alanına ilişkin bilgi ve anlam oluşturmalarına da yol açtıkları için, öğretmen davranışları üzerinde hem akademik hem de hizmet içi eğitim yoluyla daha ciddi olarak durulmasına gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

- Babbie, E. (1990). *Survey research methods* (2nd ed.). California: Wadsworth Publishing Company.
- Bakeman, R., ve Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: introduction to sequential analysis* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Balci, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler* (3th ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilgin, N. (1999). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları (91).
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları (109).
- Bodine, R. J., Crawford, D. K., ve Schrupf, F. (2002). *Creating peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution* (2th ed.). Illinois: Research Press.
- Borisoff, D. (1998). *Conflict management: A communication skills approach* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Denzin, K. N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ernest, P. (1996). Varieties of constructivism: A framework for comparison. (edit. L. P. Steffe, P. Cobb, B. Greer). *Theories of mathematical learning* (ss:335-351). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fisher, R., Ury, W. ve Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (2nd ed.). USA: Penguin Boks.
- Fosnot, T. C. (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gall, D. M., Borg, R. W. ve Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th ed.). USA: Longman Publishers.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA.
- Jaramilla, A. J. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117 (1), 133-140.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership*, 50 (1), 10-13.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lane, P. S. ve McWhirter, J. J. (1992). A peer mediation model: conflict resolution for elementary and middle school children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27, 15- 23.
- Lee, M. ve Grene, G. J. (1999). A social constructivist framework for integrating cross cultural issues in teaching clinical social work. *Journal of social work education*, 35 (1), 21-38.
- Lulofs, R. S. ve Cahn D. D. (2000). *Conflict from theory to action* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Manning, K. P., ve Cullum-Swan, B. (1998). Narrative, Content, and Semoitic Analysis. (edit. K. Denzin ve Y. S. Lincoln) *Collecting and interpreting qualitative materials* (ss.246-273). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miles, B., M. ve Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Pub.
- Oppenheim, N. A. (1996). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teacher education: building new understandings*. London: The Falmer Press
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Pres.
- Schrumpf, F. Crawford, K. D. ve Bodine, J. R. (1997). *Peer mediation: Conflict resolution in schools. Program Guide*. Illinois: Research Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.
- Sweeney, B. ve Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: history, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43 (5), 326-344.
- Vygotsky, S. L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

SUMMARY

Since schools and classrooms are multicultural places, conflicts between or among students exist as a natural and an unavoidable part of social interactions. Because of this, teacher's conflict resolution strategies and tactics as an adult have great importance on the students' social life at the school. Students construct knowledge, meaning, and skills about their conflict resolution strategies and tactics based on how they manage their conflicts under the guidance of teachers at the school. Therefore, when teachers meet students' conflicts inside or outside of the classroom, their conflict resolution strategies not only solve students' problems but also become role model for the students. Because of this, teachers are highly active in their efforts to facilitate students' gaining constructive conflict resolution skills. In addition to this, interpersonal conflicts among students are critical for their social and emotional development. If teachers create a cooperative and constructive atmosphere and promote students' constructive conflict resolution skills, students' progress will be more advanced than before. Under the light of these, the purpose of this research was to examine teachers' (who are working in high schools that are located on low socioeconomic areas) conflict resolution strategies and tactics from the perspectives of social constructivism.

Quantitative (survey) and qualitative (semi-structured interview) research techniques were used together in order to answer the same questions in the research. The research was carried out with 705 students, 75 teachers, and 21 school administrators whom were selected by using stratified, simple random, and convenience sampling. In order to collect data, two student and one teacher questionnaire, which include only open and closed ended questions, were used. In addition to these, semi-structured interview scale was also used in order to collect data from school administrators. Qualitative data were analyzed using content analysis techniques. Besides, quantitative data were also analyzed using statistical techniques such as frequency, percentage and chi square.

As a result of the research, it is found that there are differences among students', teachers', and school administrators' perceptions about teachers' conflict resolution strategies and tactics. Whereas 17% of students claim that teacher use destructive conflict resolution strategies and tactics, none of the teachers claim that they use them. Similarly, although 82% of teachers state that they use constructive conflict resolution strategies and tactics in order to solve students conflicts, only 53% of students state the same perceptions. When conflict resolution strategies and tactics were examined, giving advice and speaking with students were the most frequent tactics. School administrators claim that teachers frequently reflect students' conflicts to themselves, instead of managing them on their own. In addition to this, it is found that in terms of making students solve their own conflicts, student centered conflict resolution tactics are not frequent conflict resolution tactics that are used by teachers. Whereas 19% of students claim that teachers make students solve their own conflicts, 37 % teachers claim the same. Therefore, there is a difference between teachers' perception about themselves and students' perception about teachers. If the research results were examined from the perspectives of social constructivism, it can be said that teachers have limited contribution to students' developing knowledge and skills about conflict resolution.

Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterliklerinin Karşılaştırılması

Comparison of Prospective Teachers' and Teachers' Information Literacy Self - efficacy

Yasemin KOÇAK USLUEL*

ÖZ

Bu çalışmada üniversitelerin ilköğretim bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri incelenmiş; öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin, cinsiyet ve bilgisayar kullanım düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) tarafından geliştirilmiş olan Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. 1702 öğrencinin verdiği yanıtlara göre ölçekten elde edilen puanlar üzerinde temel bileşenler analizi yapılmış; faktör yüklerinin dört bileşen üzerinde toplandığı görülmüş ve 20 maddelik ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Öğretmen adayları ve öğretmenler arasında öğretmenler lehine fark olduğu; cinsiyete göre ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bilgisayar kullanım düzeyinin bu fark üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: bilgi okuryazarlığı, öz-yeterlik, bilgi ve iletişim teknolojileri

ABSTRACT

In this study, prospective teachers', who enrolled in Turkish Universities - Department of Primary Education, and teachers' self efficacy beliefs for information literacy was examined. Besides, their self efficacy beliefs for information literacy were also searched according to their gender, grade, level of their computer usage. Information Literacy Scale developed by Akkoyunlu and Kurbanoglu (2004) was conducted to 1702 prospective teachers and 289 teachers. Component analysis and varimax rotated methods were used. Factor loads and reliabilities of items in the scale were recalculated. According to these results, factor loads were gathered in four component and Cronbach α was found as .90 for the scale with 20 items. Results showed that both prospective teachers' and teachers' self efficacy beliefs for information literacy were quite high. Further analysis has also shown that significant differences were found between prospective teachers' and teachers' self efficacy beliefs for information literacy. However, there were no significant differences between their self efficacy beliefs according to their gender.

Key Words: Information literacy, self-efficacy, information and communication technologies

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kocak@hacettepe.edu.tr

GİRİŞ

Tarihsel sürece bakıldığında bireylerden sahip olmaları beklenen becerilerin yaşanılan çağın özelliklerine ve gereksinimlerine göre değişim gösterdiği dikkati çekmektedir. Bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda bilgi temel bir gereksinim olarak ön plana çıkmaktadır. Bu gereksinim, bireylerin bilgiye nasıl ulaşılacağını bilmesini, onu uygun biçimde kullanmasını ve kullanım sonuçlarının değerlendirmesini; başka bir deyişle bilgi okuryazarı olmasını gerektirmektedir (ACRL, 2000, p. 1; ALA, 1989). Ancak, günün koşulları dikkate alındığında bilgiye ulaşma konusunda teknolojideki gelişmelerin yarattığı ortamın etkileri nedeniyle bilgi çokluğu/karmaşası ve gereğinden fazla bilginin ortamda bulunması sorunu vardır. Dolayısıyla sorun sadece bilgiye ulaşma değil; gerekli, doğru bilgiye, zamanında ulaşma ve onu etkin kullanmayı da bilgi okur yazarlığının odak noktalarından birisi haline getirmekte; diğer açıdan da bilgi okuryazarlığının önemini bu anlamda artırmaktadır. Bilgi okuryazarlığı kısaca bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi (AASL/AECT, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal sisteme, bireylerinden yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmalarını beklemekte; sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu durum ise öğretmenlerin rollerini değiştirmekte, daha çok bir yol gösterici olarak belirlemektedir. Çeşitli bilgi kaynaklarının olduğu kadar bilgisayar teknolojilerinin de kullanımını gerektiren bu yeni yapılanma bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Tüm bu gelişmeler öğrencilerin olduğu kadar onları yönlendirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin de söz konusu becerilerle donatılması gereğini ortaya çıkartmıştır.

Öğretmenlerin, söz konusu becerileri etkin ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu alanda kendilerine güvenmeleri, bir başka deyişle, güçlü öz-yeterlik inancı geliştirmeleri gerekmektedir. Öz-yeterlik 'bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır' (Bandura, 1986, 391) ve Bandura'ya göre (1997, 241) öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inançları öğretmenlerin öğretimsel etkinlikleri kadar eğitim sürecindeki genel uyumlarını da etkilemektedir. Nitekim öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle öğretim sürecinde planlama ve sınıf içi uygulamaları arasında ilişki bulunmaktadır (Pajares 1992). Öz-yeterliği yüksek olanlar hedeflerine ulaşmada kararlı, hata ya da yenilgilerle baş etmede daha güçlü iken öz yeterlikleri düşük olanlar ise kendilerine tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçınmakta, herhangi bir çaba göstermemekte ve vazgeçme eğilimindedirler (Bandura, 1994). Bu nedenle, bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrenme sürecini düzenlemeleri ve öğrencilerine bu becerileri kazandırmalarının daha kolay olacağı ileri sürülebilir (Pajares 1992).

Sonuç olarak, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmasının üç açıdan önemli getirileri olabileceği ileri sürülebilir. Birincisi öğretmenlerin mesleki anlamdaki gelişimleri; ikicisi, öğrenciyi içinde yaşadığı toplumun, çağın gereksinimlerini karşılayabilecek donanımda yetiştirerek bireyi güçlü kılması; üçüncüsü toplumda gereksinimi duyulan bireyin yetişmesini sağlayarak topluma katkıda bulunması. Ayrıca, ALA (1989) öğretmen yeterliklerinin bilgi okuryazarlığı yeterliklerini de kapsayacak şekilde yeniden belirlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmalarının önemi beraberinde öğretmen yetiştiren kurumlarda okuyan öğrencilerin bu becerileri kazanmış olarak mezun olmalarının getireceği yararları da dikkati çekmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlık öz-yeterliklerini incelemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Problem

1. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının alt boyutları açısından
 - a. Bilginin analizi ve değerlendirilmesi
 - b. Bilgiye erişimde BİT kullanımı
 - c. Bilgi kaynağının gösterimi
 - d. Bilgiye erişimde kütüphane kullanımı öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırma grubu Türkiye'nin farklı bölgelerinde (İç Anadolu, Marmara, Doğu Anadolu, Ege) ilköğretim bölümleri olan 7 üniversitede, anketi yanıtlayan 1702 öğretmen adayı ile Türkiye'nin farklı yörelerinden 289 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının % 61'ini kız öğrenciler, % 39'unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının % 23'ü birinci sınıf, % 22'si ikinci sınıf, % 29'u üçüncü sınıf ve % 26'sı dördüncü sınıfa devam etmektedir. Sınıflara göre öğrencilerin dengeli dağıldığı görülmektedir. İlköğretim bölümü ana-bilim dallarına göre öğrencilerin % 24'ü Matematik Eğitimi, %18'i Okul Öncesi Eğitimi, % 12'si Fen Bilgisi Eğitimi, % 33'ü Sınıf Öğretmenliği ve % 13'ü ise Sosyal Bilgiler öğretmenliği ana-bilim dallarında öğrenim görmektedirler.

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin % 44'ünü kadınlar, % 56'sını erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 55'i ilköğretim, % 45'i orta öğretim okullarında görev yapmaktadır. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler %34, çeşitli branşlarda alan öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler %66'dır. Kıdemlerine göre 1-5 yıldır görev yapan öğretmenler %15 ile en düşük yüzdeyi 16 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenler %34 ile en yüksek yüzdeyi oluşturmaktadır.

Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanımları

Öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımları düzey ve süre olmak üzere iki açıdan irdelenmiştir. Öğretmen adaylarının % 30'u başlangıç düzeyinde, % 63'ü orta düzeyde ve % 7'si ileri düzeyde bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bilgisayarı ne kadar süredir kullandıkları sorusuna öğrencilerin %15'i bir yıldan az; %50'si 1-3 yıldır; %25'i 4-6 yıldır; %10'u altı yıldan uzun bir süredir kullandıkları yanıtını vermişlerdir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıflara göre bilgisayar süresine bakıldığında önemli bir çoğunluğun bilgisayar kullanmaya üniversitede ya da üniversiteye gelmeden birkaç yıl önce başladığı dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin ise tümü bilgisayar kullanmayı bildiklerini ifade etmişlerdir. % 34'ü başlangıç düzeyinde, % 52'si orta düzeyde ve % 14'ü ileri düzeyde bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir. Bilgisayarı ne kadar süredir kullandıkları sorusuna öğretmenlerin %11'i bir yıldan az; % 42'si 1-3 yıldır; % 25'i 4-6 yıldır; % 22'si altı yıldan uzun bir süredir kullandıkları yanıtını vermişlerdir.

Tablo 1 .Cinsiyet ve bilgisayar kullanımı açısından öğretmen adayı ve öğretmenlerin dağılımı

		Statü	
		Öğretmen Adayı	Öğretmen
Cinsiyet	Kadın	1041	128
	Erkek	661	161
	TOPLAM	1702	289
BT kullanım Düzeyi	Başlangıç	502	98
	Orta	1081	150
	İleri	119	41
	TOPLAM	1702	289

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve "Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği" (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu cinsiyet, , anabilim dalı/branş ve bilgisayar kullanımına ilişkin 5 sorudan oluşmaktadır.

Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği (BOYÖ): Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert tipindedir. Seçenekler kendime hiç güvenmiyorum (1), kararsızım (4), kendime çok güveniyorum (7) olarak puanlanmıştır. 5 özel, 14 devlet ilk ve ortaöğretim kurumunda çeşitli branşlardaki toplam 374 öğretmene uygulanan 28 maddelik ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı da .907 bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğinin ölçütü olarak ise, maddelerin ayırt ediciliklerinin medyanının .495 bulunması gösterilmektedir.

Bu çalışmada ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ve güvenilirlikleri yeniden hesaplanmıştır. Buna göre faktör yüklerinin 4 bileşen üzerinde toplandığı görülmüştür. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve BarlettSphericity testi ile incelenmiştir. Buna göre KMO'nun değeri yüksek (.948) ve Barlett testinin anlamlı çıkması ($p<0.00$) verilerin seçilen analiz için uygun olduğunu göstermiştir. Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre 20 maddenin öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük olan dört faktör altında toplandığı görülmüştür.

Oluşan tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi %53 olarak bulunmuştur. Buna göre faktörlerde yer alan maddelerin sözel yapıları incelendiğinde "bilginin analizi ve değerlendirilmesi" ile ilgili öz-yeterlik maddelerinin 1. faktörde; "tarama stratejileri geliştirme ve bilgiye erişim için BİT kullanımı"na yönelik öz-yeterlik maddelerin 2. faktörde; "erişilen bilgilerle ilgili bibliyografya yazım ve düzeni"ne yönelik öz-yeterlik maddelerin 3. faktörde ve "bilgiye erişim için kütüphaneden yararlanma" ile ilgili öz-yeterlik maddelerin 4. faktörde toplandığı görülmektedir. Bu nedenle 1. faktöre "bilginin analizi ve değerlendirilmesi öz-yeterliği" (BADÖ), 2. faktöre "bilgiye erişimde BİT kullanımı öz-yeterliği" (BEBÖ); 3. faktöre "bilgi kaynağının gösterimi öz-yeterliği" (BKGÖ); 4. faktöre "bilgiye erişimde kütüphane kullanımı öz-yeterliği" (BEKÖ) ismi verilmiştir. Temel bileşenler analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algı Ölçeğinin tümü ve alt ölçekler için güvenilirlik çalışması Cronbach α katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Buna göre 20 maddelik ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere göre Cronbach α güvenilirlik katsayıları, *Bilginin analizi ve değerlendirilmesine yönelik öz-yeterlik algısı* (BADÖ) alt ölçeği için .80; *Bilgiye erişimde BİT kullanımına yönelik öz-yeterlik algısı* (BEBÖ) alt ölçeği için .83; *Bilgi kaynağının gösterimine yönelik öz-yeterlik algısı* (BKGÖ) alt ölçeği için .82; *Bilgiye erişimde kütüphane kullanımına yönelik öz-yeterlik algısı* (BEKÖ) alt ölçeği için .80 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği temel bileşenler analizi sonuçları

Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği	Bileşenlerin İsimleri	Madde	Faktör Yükleri			
17. Elde ettiğim yeni bilgiyi bildiklerimle ilişkilendirmekte	1. Faktör: Bilginin analizi ve değerlendirilmesi	bo17	.711	.147	.063	.193
27. Yaptığım araştırmalardan kendim için ileriye dönük dersler çıkartmakta		bo27	.692	.134	.178	.214
28. Yaptığım çalışmalarını (yazılı ve/veya sözlü sunumları) kendi kendime eleştirmekte		bo28	.690	.050	.208	.100
16. Okuduğum bilgi kaynakları arasındaki benzer ve farklı noktaları saptamakta		bo16	.689	.122	.129	.249
15. Belli bir kaynağın belli bir gereksinimi karşılamaya uygun olup olmadığına karar vermekte		bo15	.628	.155	.223	.181
14. Bilgi kaynaklarını doğruluk, güvenilirlik, tamlık, tarafsızlık ve güncellik gibi ölçütler açısından değerlendirmekte		bo14	.573	.172	.261	.139
11. İnternet bilgi arama araçlarını (arama motorları, rehberler, ileri arama motorları gibi) kullanmakta	2. Faktör: Tarama Stratejileri Geliştirme Ve Bilgiye Erişim İçin BİT Kullanımı	bo11	.171	.712	.112	.130
18. Web kaynaklarını değerlendirmekte		bo18	.122	.693	.201	.054
3. Bilgisayarla tarama yaparken konu, dil, tarih sınırlaması gibi sınırlamalar yapmakta		bo3	.085	.673	.123	.171
4. Tarama stratejileri geliştirmekte (anahtar sözcük belirleme, Boole işlemlerini kullanma, vb.)		bo4	.059	.660	.151	.014
7. Elektronik kaynakları kullanmak konusunda		bo7	.183	.633	.100	.073
5. Gereksimin duyduğum bilgiyi nasıl ve nerede bulacağım konusunda		bo5	.290	.627	.147	.194
22. Kaynakça/bibliyografya hazırlamakta	3. Faktör: Bilgi kaynağının gösterimi	bo22	.164	.141	.787	.129
23. Kaynakçanın düzeni, kaynaklar hakkında aktarılan kısa bilginin düzeni konularında		bo23	.169	.158	.756	.195
24. Farklı tür kaynaklarla ilgili (kitap, makale, tez, bildiri, web sitesi) kaynakçada bilgi aktarmakta		bo24	.184	.251	.696	.188
25. Metin içinde bilgi kaynağını belirtmekte (gönderme ve alıntı yapmaktaki)		bo25	.363	.211	.589	.167
9. Kütüphane katalogunu kullanmak konusunda	4. Faktör: Bilgiye erişimde kütüphane kullanımı	bo9	.190	.136	.147	.818
8. Kütüphanede aradığımı bulmak konusunda		bo8	.274	.075	.163	.777
10. Katalogda kaydını gördüğüm kaynağı kütüphanede bulmakta		bo10	.188	.109	.123	.753
12. Farklı kütüphaneleri kullanmak konusunda		bo12	.159	.179	.309	.544

20 maddelik Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algı Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 140'dır. Alt ölçeklere göre BADÖ ve BEBÖ'den alınabilecek en yüksek puan 42; BKGÖ ve BEKÖ'dan alınabilecek en yüksek puan ise 28 dir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde %, frekans, t testi ve iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlık öz- yeterlikleri hangi düzeydedir?

Tablo 3. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyi

Statü	N	Alınabilecek		\bar{X}	ss	
		Minimum puan	Maksimum puan			
BADÖ	Öğretmen adayı	1702	6	42	33,66	6,915
	Öğretmen	289			34,75	7,617
BEBÖ	Öğretmen adayı	1702	6	42	29,87	7,637
	Öğretmen	289			30,31	8,329
BKGÖ	Öğretmen adayı	1702	4	28	20,11	5,670
	Öğretmen	289			21,07	6,326
BEKÖ	Öğretmen adayı	1702	4	28	21,36	5,277
	Öğretmen	289			22,76	5,611
BOYÖ	Öğretmen adayı	1702	20	140	105,00	19,957
	Öğretmen	289			108,89	24,127

Tablo 3'e göre öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Buna benzer olarak alt ölçeklerdeki öz-yeterliklerinin de ortanın üstünde olduğu, buna rağmen en düşük öz-yeterlik algısının bilgiye erişimde BİT kullanımı öz-yeterlik algısı olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum bilgiye erişim için BİT'in öğretmen adayları ve öğretmenlerin yaşamında yeterince yer almadığı izlenimini vermektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren bölümlerde okutulan BİT derslerinin ayrı bir önem kazanmaktadır. Öğretmenler için de bilgisayar okuryazarlığına ilişkin verilen hizmet içi eğitimlerde ayrıca bilgiye erişimde BİT'in kullanımına yer verilmesinin önemli görülmektedir. Verilen eğitimler, uygulamaları artıracak; uygulamalar ise deneyimleri artıracaktır. Bilindiği gibi öz yeterlik inançlarının temel kaynaklarından biri de doğru deneyimdir (Bandura, 1986).

2. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyet ve BİT kullanımı dikkate alınarak hesaplanan öz-yeterlik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin cinsiyet ile BİT kullanım düzeylerine göre bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik puanları

BİT Kullanım	Cinsiyet	Statü	\bar{X}	ss	N
Başlangıç	Kadın	Öğretmen Adayı	98,07	19,642	325
		Öğretmen	96,54	30,143	54
	Erkek	Öğretmen Adayı	96,01	20,007	177
		Öğretmen	95,34	23,940	44
Orta	Kadın	Öğretmen Adayı	108,13	18,120	672
		Öğretmen	112,24	19,296	58
	Erkek	Öğretmen Adayı	106,29	20,251	409
		Öğretmen	114,12	18,846	92
İleri	Kadın	Öğretmen Adayı	116,68	15,207	44
		Öğretmen	125,88	14,787	16
	Erkek	Öğretmen Adayı	114,37	21,651	75
		Öğretmen	121,48	20,382	25

Tablo 4 incelendiğinde başlangıç düzeyinde hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının ortalamaları öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek iken orta ve ileri düzey BİT kullanımının tersine öğretmenlerin ortalamalarının öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri (BOYÖ) arasındaki farkın anlamlı kabul edilip edilemeyeceği t testi ile sınılanmış ve farkın $p=.000$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-yeterliği öğretmen adaylarının daha yüksektir. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin daha yüksek olmasının yetiştirecekleri öğrencilere de yansımaları, onlara da bu becerileri kazandıracak öğrenme ortamları düzenlemeleri beklenir. Diğer yandan üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmaya yönelik dersler ya da bölümler ve kütüphaneler arasında işlevsel bir oryantasyonun gerçekleştirilmesinin yararı açıktır.

Tablo 5. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması

	Statü	N	\bar{X}	ss	t	p.
BOYÖ	Öğrenci	1702	105,00	19,957	2,963	,003
	Öğretmen	289	108,89	24,127		

Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farkın anlamlı çıkması üzerine; cinsiyet ve bilgisayar kullanım düzeyinin bu farkın ortaya çıkmasına kaynaklık edebileceği sayıtlısından hareketle iki faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin cinsiyet ve bilgisayar kullanım düzeyine göre bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Statü	3121,198	1	3121,198	8,062	,005
Cinsiyet	239,554	1	239,554	,619	,432
BİT Kullanımı	59044,688	2	29522,344	76,260	,000
Statü*Cinsiyet	206,136	1	206,136	,532	,466
Statü*BİT Kullanımı	3098,110	2	1549,055	4,001	,018

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. BİT kullanım düzeyleri açısından ise öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu dikkati çekmektedir. Oysa öğrenci ve öğretmenlerin BİT kullanımlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna bağlı olarak BİT kullanım düzeyinin öğretmen adayları ve öğretmen grupları arasında farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu; dolayısıyla öğrencilerin BİT kullanım düzeylerinin yükselmesi durumunda farklılığın oluşmayacağı düşünülebilir.

3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığının alt boyutları açısından

- Bilginin analizi ve değerlendirilmesi
- Bilgiye erişimde BİT kullanımı
- Bilgi kaynağının gösterimi
- Bilgiye erişimde kütüphane kullanımı öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Daha önce de belirtildiği gibi bilgi okuryazarlığı öz- yeterlik maddelerine temel bileşenler analizi yapıldığında ölçeğin 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmişti. Her bir alt boyut için öğretmen ve öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasındaki farkın anlamlı kabul edilip edilemeyeceği t testi ile sınıanmış, sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliğinin alt boyutlara göre karşılaştırılması

	Statü	N	\bar{X}	ss	t	p.
BADÖ	Öğretmen adayı	1702	33,66	6,915	2,437	,015
	Öğretmen	289	34,75	7,617		
BEBÖ	Öğretmen adayı	1702	29,87	7,637	,887	,375
	Öğretmen	289	30,31	8,329		
BKGÖ	Öğretmen adayı	1702	20,11	5,670	2,612	,009
	Öğretmen	289	21,07	6,326		
BEKÖ	Öğretmen adayı	1702	21,36	5,277	4,134	,000
	Öğretmen	289	22,76	5,611		
BOYÖ	Öğretmen adayı	1702	105,00	19,957	2,963	,003
	Öğretmen	289	108,89	24,127		

Tablo 7 incelendiğinde diğer alt boyutlarda öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmasına karşın “bilgiye erişimde BİT kullanımı öz-yeterliği-BEBÖ alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumun Tablo 1’de verildiği gibi en düşük öz-yeterliğin bilgiye erişimde BİT kullanımı öz-yeterlik algısı olmasıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bir başka deyişle, hem öğretmen adayları, hem de öğretmenler için bilgiye erişimde BİT kullanımı konusunda sorunlar olması aradaki farkın azalmasını sağlamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada her iki grubun da öz-yeterlik algılarının “bilgiye erişimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı öz-yeterliği-BEBÖ” dışında yüksek olduğu görülmektedir. Bu yanıyla olumlu olarak değerlendirilebilecek bu saptama diğer yandan BİT’in göreceli de olsa düşük çıkması açısından düşündürücüdür. Çünkü enformasyonun hızla çoğalıp tüketildiği bir ortamda bu hıza erişebilmek ve doğru bilgiyi zamanında elde edebilmek BİT becerilerine sahip olmakla mümkündür. Bu becerilerin kazanılmasında ise öz-yeterlik algısının önemli rol oynadığı araştırmalarla da saptanmıştır (Aşkar Umay 2000; Compeau ve Higgins 1995). Bu nedenle ilköğretim bölümlerinin 2. sınıf ders programında yer alan bilgisayar derslerinde, bilgiye erişimde BİT olanaklarından nasıl yararlanılabileceğine ilişkin somut uygulamalar ve projeler yapılmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bilgisayar okuryazarlığı ders saatlerinin artırılması, ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, öğrencilerin bu dersten kazandıkları becerilerin diğer derslerde de kullanılarak geliştirilmesi ve kalıcı olması sağlanabilir.

Araştırmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri (BOYÖ) arasında öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterliklerinin daha yüksek olması yetiştirecekleri öğrencilere de yansımaları beklenmektedir. Diğer yandan üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmaya yönelik dersler ya da üniversitelerin bölümleri ile üniversite kütüphaneleri arasında işlevsel bir oryantasyonun gerçekleştirilmesinin yararı açıktır.

Öğretmenlere ise hizmet içi eğitimlerle bu tür becerilerin kazandırılması önem kazanmaktadır. Söz konusu hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinde eğitim fakülteleri, bilgisayar eğitimi ve öğretim teknolojileri bölümleri, bilgi ve belge yönetimi bölümleri ve okul kütüphanecilerinin iş birliğinin sağlanması öneriler arasında yer alması gereken diğer bir konudur (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004).

KAYNAKÇA

- AASL/AECT (American Association of School Librarians ve Association for Educational Communication and Technology). (1998). *Information literacy standards for student learning*. Chicago: American Library Association.
- ACRL (Association of College and Research Libraries). (2000). "Information literacy competency standards for higher education: standards, performance indicators, and outcomes." [Online]. Retrieved on 14-March-2004, at URL: <http://www.ala.org/acrl/ilstandardlo.html>
- ALA (American Library Association). (1989). "Presidential committee on information literacy final report". [Online]. Retrieved on 14-March-2004, at URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24. 1-10.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice -Hall
- Bandura, A. (1994) "Self-efficacy". *Encyclopedia of Human Behaviour* (Ed. V.S. Ramachaudran). New York: Academic Pres. Vol. 4, 71-78. [Online]. Retrieved on 4-September-2005, at URL: www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Compeau, D. R. Ve Higgins, C. A. (1995). "Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test." *MIS Quarterly*, June, 189-211.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). "Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 81 - 87.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research* . 62 (3), 307-332.

LONG SUMMARY

Introduction

In the current information society, information has become one of the basic necessities of people. These necessities urge people to be information literates (ACRL, 2000, p. 1; ALA, 1989). The American Library Association (ALA) defines information literacy as "a set of abilities requiring individuals to "recognize information when it is needed and have the ability to locate, evaluate, and use the needed information effectively" (ALA, 1989). As well as information literacy skills, technology literacy, which is closely related to information technology skills, are also very important. Information literacy skills enable people to initiate, sustain, and extend lifelong learning through abilities which require the use of technologies. Information literates necessarily develop some technology skills and use technology to locate, evaluate, and use information effectively.

Education today should invest in programs to empower people to find, evaluate, use, and communicate information effectively and responsibly so that teachers can have enough information and technology literacy skills. Both information and technology literacy skills as a priority for all areas of education including teacher training are required (AASL & AECT, 1998; ACRL, 2000). Nowadays, there are many discussions all around the world to infuse information literacy requirements into the programs of teacher education schools. Because of their mentor roles, teachers should not only possess information literacy skills but also feel confident and competent in the use of these skills. In other word, teachers should develop high level self-efficacy beliefs for information literacy skills.

Self-efficacy refers to a belief in one's ability to successfully perform specific tasks (Bandura, 1994). Self-efficacy beliefs are based on four principle sources of information: previous experiences, vicarious experiences, social persuasion, and emotional states (Bandura, 1986; 1994). Hence, besides possessing information literacy skills, teachers of today's societies must also feel competent and confident in the use of these skills. Therefore attainment of high sense of self-efficacy beliefs is as important as possessing information literacy skills.

In this article, prospective teachers' and practicing teachers' self efficacy beliefs for information literacy was examined. Furthermore, their self efficacy beliefs for information literacy were also searched according to their gender, grade, level of their computer usage.

Methods

During the research, 1702 students and 289 teachers took part as subjects. A Personal Information Form and an Information Literacy Scale developed by Akkoyunlu and Kurbanoglu (2004) were conducted to 1702 prospective teachers and 289 teachers. The Personal Information Form was prepared to get information regarding their gender and their usage level of computer.

The Information Literacy Scale was a 7 Likert type with 28 item. Cronbach α was found as .90 according to application of the instrument with 20 items. Component analysis and varimax rotated methods were also used. Factor loads and reliabilities of items in the scale were recalculated. According to these results, factor loads were gathered in four components and Cronbach α was found as .90 for the scale with 20 items.

Results

According to the results, findings were summarized as below:

- a. Both prospective teachers' and teachers self efficacy beliefs for information literacy are quite high and their self efficacy according to the sub - scales are also high. However, results showed that the lowest self-efficacy belief belongs to the use of information and communication technologies in order to access information.
- b. Further analysis has also shown that significant differences were found between prospective teachers' and teachers' self efficacy beliefs for information literacy. Additionally, usage level of computer has been found effective on the differences. However, there were no significant differences between their self efficacy beliefs according to their gender.
- c. According to sub-scales, significant differences were also found between prospective teachers' and teachers' self efficacy beliefs for information literacy, except the use of information and communication technologies in order to access information.

Discussion and Conclusion

Results in this article showed that in the age of information, teachers need to have both information and technology literacy skills in order to mentor their students and to create an effective learning environment for them.

It is recommended to develop include and maintain information and technology literacy instruction in in-service teacher training programs for teachers in cooperation with education specialists, librarians, and government authorities.

Informing teachers and teacher candidates about the importance of information and technology literacy skills prior to the instruction programs will affect the overall success and empower teachers. Methods have to be developed to increase the level and the strength of teachers' self-efficacy beliefs regarding to their information literacy knowledge and skills.

REFERENCES

- AASL/AECT (American Association of School Librarians ve Association for Educational Communication and Technology). (1998). *Information literacy standards for student learning*. Chicago: American Library Association.
- ACRL (Association of College and Research Libraries). (2000). "Information literacy competency standards for higher education: standards, performance indicators, and outcomes." [Online]. Retrieved on 14-March-2004, at URL: <http://www.ala.org/acrl/ilstandardlo.html>
- ALA (American Library Association). (1989). "Presidential committee on information literacy final report". [Online]. Retrieved on 14-March-2004, at URL: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice -Hall.
- Bandura, A. (1994) "Self-efficacy". *Encyclopedia of Human Behaviour* (Ed. V.S. Ramachaudran). New York: Academic Pres. Vol. 4, 71-78. [Online]. Retrieved on 4-September-2005, at URL: www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html